

**UNIVERSITÉ LAURENTIENNE**

**« LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE : UNE NÉCESSITÉ INCONTOURNABLE  
EN MILIEU SCOLAIRE FRANCO-ONTARIEN »**

**MÉMOIRE DE MAÎTRISE EN SERVICE SOCIAL**

**PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN SERVICE SOCIAL**

**PAR**

**BLANDINE KARIRE**

**JUIN 2015**

## REMERCIEMENTS

Au moment où nous mettons un terme à l'écriture de ce mémoire, il serait ingrat de notre part de ne pas remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à son aboutissement.

Nos remerciements s'adressent avant tout au bon Dieu qui m'a gardé saine et sauve tout au long de ces années de maîtrise en service social et d'avoir veillé sur moi et ma famille durant mes voyages sur Campus à Sudbury.

Merci à nos parents qui n'ont rien ménagé pour que nous allions à l'école et qui m'ont toujours appris que c'est « Le travail qui anoblît l'homme ! ». Que ce mémoire vienne récompenser tous les efforts que vous avez consentis à notre éducation et à notre scolarisation.

Merci à mon époux, Jean-Claude Mureke, qui n'a jamais cessé de me témoigner son soutien dans les moments de dures épreuves ; il a toujours été là pour me remonter le moral et m'encourager à persévérer. Il a aussi été brave pendant mon absence et il a fait preuve de ses capacités et qualités de père. Trouve de ce mémoire, l'expression de mon immense amour envers toi. Et que le Tout-Puissant puisse consolider notre union dans le meilleur et dans le pire.

À nos deux princesses, Chékhina-Eliora Mureke et Lyana-Bricha Mureke, merci pour votre persévérance pendant mes absences quand je suivais ma scolarité de maîtrise ; vous me donnez la joie de vivre et je vous aime tant. Que l'aboutissement de ce mémoire vienne combler le manque éprouvé par notre chère famille durant ces absences.

À mes frères et sœur : être mère de famille, femme, travailler à temps plein et faire une maîtrise à temps plein n'est pas chose facile... mais j'espère que l'aboutissement de ce mémoire soit pour vous une preuve que : « Tout est possible quand il y a la volonté ! » Merci aussi pour vos encouragements !

À ma belle-famille, un grand merci pour vos encouragements tout au long de ce mémoire.

Il me tient aussi particulièrement à cœur de remercier les deux membres de mon comité de mémoire :

En premier lieu, un grand merci à Dr. Myriam Bals, Professeure Agrégée et Coordinatrice de Programme de Santé Publique à l'Université Laurentienne, pour avoir accepté de diriger mon mémoire et de la manière dont elle a assumé cette charge. Votre professionnalisme, votre disponibilité, votre rigueur, votre flexibilité, votre créativité, votre constance et votre compétence avec lesquels vous m'avez dirigée dans ce mémoire de Maîtrise en Service Social, furent des appuis précieux. Au-delà du professionnel, nous tenons à remercier Dr. Myriam Bals pour sa justesse, sa profonde intégrité et pour avoir gardé au plus profond d'elle-même, dans sa vie professionnelle, les valeurs d'humanisme et de respect de l'autre. Qu'elle trouve ici dans l'aboutissement de ce mémoire de maîtrise en service social, le couronnement de son sens élevé de la qualité, de son intérêt porté à mon sujet de mémoire en tant qu'étudiante en maîtrise et mère de famille.

En deuxième lieu, nos remerciements s'adressent à Mme Charlotte Muhorakeye, Travailleuse sociale au Conseil Scolaire Catholique, détentrice d'un baccalauréat en Service social, d'une Maîtrise en Service social avec plusieurs années d'expérience professionnelle en milieu scolaire Franco-Ontarien ; votre expérience professionnelle a été un atout dans l'avancement de ce mémoire. Merci d'avoir accepté d'être la seconde lectrice de ce mémoire. Votre soutien moral, vos encouragements et vos valeurs d'humanisme ont été des qualités très appréciés tout au long de ce mémoire.

À toutes les deux, en tant que membre du comité de mémoire de maîtrise en Service Social, je tiens à vous remercier également pour votre vigilance et vos remarques au niveau du fond et de la forme de ce mémoire. Un grand merci pour vos conseils qui m'ont apporté une compréhension plus approfondie des divers aspects du sujet.

Un grand merci à Teresa Hughes, Superviseure Clinique au sein du Conseil Scolaire Viamonde ; merci de m'avoir donné l'opportunité de travailler au sein du Conseil Scolaire Viamonde et d'enrichir mes connaissances théoriques et pratiques liées à mon sujet de mémoire. Votre supervision a été très bénéfique et m'a beaucoup aidée dans la compréhension de la problématique des élèves en milieu scolaire franco-ontarien.

À Mélissa Saumur, Superviseure de mon stage au sein du Conseil Scolaire Viamonde ; j'ai énormément appris d'elle en ce qui concerne les différents enjeux auxquels font face les élèves francophones en milieu scolaire. Sa créativité et sa réflexivité dans ses interventions par le jeu sont autant des qualités qui m'ont beaucoup inspirées dans ses interventions.

Un grand merci à l'Institut Franco-ontarien qui m'a octroyé une bourse d'études Supérieures à l'Université de la Laurentienne.

Enfin, une pensée particulière va également à tous les élèves franco-ontariens, plus particulièrement les élèves africains immigrants francophones ; que l'aboutissement de ce mémoire soit une étape vers un avenir meilleur et que ce mémoire puisse contribuer à la production de connaissances applicables au système scolaire franco-ontarien.

## RÉSUMÉ

Dans un contexte multiculturel, les élèves immigrants francophones africains font face à plusieurs défis en milieu scolaire franco-ontarien.

En effet, ces élèves doivent se positionner à la fois par rapport à la société d'accueil et par rapport au milieu d'origine dans l'effort d'intégration positive ; c'est ainsi qu'ils sont tiraillés entre les valeurs du pays d'origine et celles du pays d'accueil.

De plus, il convient de noter que ces jeunes vivent une triple situation minoritaire ; issus de l'immigration, minorité visible, minorité linguistique, dans une province à majorité 'blanche' et anglophone. À cela s'ajoute le fait que certains de ces jeunes sont victimes de guerres civiles, de génocides et de violences de toutes sortes dans leur pays ; cela les met dans une situation plus vulnérable par rapport aux autres jeunes non-immigrants.

Plusieurs écrits consultés dans le cadre de notre recherche nous font remarquer que la crise d'identité est plus marquée chez ces jeunes que chez les autres jeunes, tout comme les conflits de valeurs et de cultures ; cela les met dans une situation de plus grande vulnérabilité par rapport aux autres jeunes non-immigrants, car tous ces facteurs peuvent être source d'une souffrance interne importante dont, entre autres, la dépendance au cannabis ou les tentatives de suicide, le décrochage, ce qui a un impact direct sur leur capacité à étudier et sur leur intégration scolaire.

L'objectif de cette recherche est de souligner les besoins et les défis auxquels font face les élèves immigrants francophones africains en milieu scolaire franco-ontarien, tout en sensibilisant les professionnels qui interviennent dans les écoles de la nécessité incontournable de développer des compétences interculturelles en milieu scolaire franco-ontarien.

Cette recherche théorique consiste en une recension des écrits relatifs à la nécessité de développer la compétence interculturelle en milieu scolaire, tout en soulignant les besoins et les défis auxquels font face à la fois les élèves immigrants et les professionnels qui travaillent dans les écoles.

Les résultats de notre recherche, nous permettent de confirmer que la compétence interculturelle en milieu scolaire est une nécessité incontournable en vue de faciliter l'intégration scolaire des élèves immigrants africains francophones qui fréquentent les écoles franco-ontariennes.

Plusieurs nouvelles pistes de recherche seraient à explorer, nous en suggérons quatre :

- Quels sont les besoins de formation ou les besoins formatifs liés à la prise en compte de la dimension interculturelle dans la formation des professionnels en milieu scolaire franco-ontarien ?
- Quel serait le contenu de la formation à l'interculturel et qui devrait être formé à l'approche interculturelle en milieu scolaire franco-ontarien ?
- Quelle est la relation entre la crise identitaire des jeunes immigrants et la compétence interculturelle ?
- Recherche à faire sur les parcours des élèves immigrants africains francophones victimes de génocide afin d'outiller les travailleurs sociaux.

## **ABSTRACT**

In a multicultural context, African francophone immigrant students face a number of challenges in a Franco-Ontarian school environment.

In reality, immigrant youths are required to adjust to their new environment and honour the values of their native environment in an effort for positive integration. Consequently, they're pulled apart by their native values and those of the host country.

In addition, it is important to note that these youths live in a triple minority situation; they need to deal with immigration issues, visible minority issues and linguistic minority issues, within a province where the majority is "White" and Anglophone. The fact that these youths are victims of civil wars, genocide and victims of other types of violence in their country put them at risk to be more vulnerable than non-immigrant youths.

Researches demonstrate that the identity crises amongst immigrant youths are more prominent than their Canadian-born counterparts. It is important to note that these immigrant youths will struggle with issues pertaining to values and culture, what puts them in a more vulnerable situation compared with non-immigrant youth. All of these factors could be a significant source of internal conflicts and anguish that lead to a dependence to drugs, attempted suicides, school drop-outs, etc. All of which have a direct (negative) impact on the immigrant youths' ability to study and to integrate in their school environment.

The goal of this research is to outline the needs and struggles of African francophone immigrant students in a Franco-Ontarian school environment while sensitizing the professionals that intervene in the schools setting. It is an unavoidable necessity to develop multicultural competencies of professionals, in order to meet the needs of those immigrant youths within the Franco-Ontarian school setting.

This theoretical research has summarized many researches that show the importance of developing multicultural competencies in a school setting and outlining the needs and struggles that immigrant youths encounter, as well as professionals working with them.

The results of this research confirm that the multicultural competencies are an unavoidable necessity to support African francophone immigrant students in a Franco-Ontarian school setting.

Several new areas should be explored, the following three are the areas suggested:

- What are the multicultural trainings tools and/or information needed for the professionals intervening in a Franco-Ontarian school setting with immigrant youths?
- What should the multicultural training curriculum outline and who should be selected to receive the multicultural training in the Franco-Ontarian school setting?
- What is the relation between the identity crisis of immigrant youths and the multicultural competence?
- Research to make on the routes of the French-speaking African immigrant students victims of genocide to equip the social speakers.

## TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS .....	ii
RÉSUMÉ.....	iv
Abstract.....	v
Table des matières .....	vi
LISTE DES TABLEAUX .....	viii
LISTE DES FIGURES .....	ix
LISTE DES SCHÉMAS .....	x
Introduction .....	1
Chapitre 1 la problématique .....	5
1.1 Survol historique de l’immigration au Canada.....	5
1.1.1 La première phase : 1867-1914 .....	6
1.1.2 La seconde phase : 1914-1945.....	8
1.1.3 La troisième phase : 1946-1978.....	10
1.2 Qu’est-ce qu’un ‘immigrant’ ? .....	15
1.3 Faits et chiffres sur l’immigration en Ontario .....	16
1.3.1 Les résidents permanents .....	16
1.3.2 Les résidents temporaires.....	19
1.4 L’Afrique francophone et ses conflits .....	20
1.4.1 L’Afrique colonisée.....	20
1.4.2 Carte de l’Afrique Francophone.....	22
1.4.3 Les conflits en Afrique depuis les années 1960 .....	22
1.5 Les conditions pré-migratoires, migratoires et pos-migratoires .....	25
1.5.1 Les conditions pré-migratoires .....	25
1.5.2 Le processus migratoire .....	28
1.5.3 Les conditions post-migratoires.....	29
1.5.4 Les capacités de résilience .....	32
1.6 Les défis identitaires des jeunes immigrants francophones en milieu scolaire franco-ontarien .....	37
1.7 Les défis des parents des élèves immigrants dans le processus migratoire.....	44
1.8 Les défis des professionnels qui œuvrent en milieu scolaire franco-ontarien .....	49
1.8.1 Le rôle des travailleuses sociales en milieu scolaire et leur défis.....	50
1.8.2 Les défis de la pratique interculturelle en milieu scolaire .....	51
1.8.3 Le défi des enseignants en milieu franco-ontarien et multiethnique .....	64
1.9 Les questions de recherche .....	66
Chapitre 2 – La méthodologie de recherche.....	67

2.1 Une recherche théorique .....	67
2.2 La « théorie ancrée » .....	69
Chapitre 3 - Le cadre conceptuel et théorique .....	73
3.1 Le cadre conceptuel .....	73
3.1.1 Définitions des concepts descriptifs-clés .....	73
3.1.2 Définitions des concepts interprétatifs-clés .....	82
3.1.3 Les différents modèles d'insertion des immigrants au Canada .....	85
3.1.4 Les différents mécanismes d'exclusion des immigrants au Canada .....	102
3.2 Le cadre théorique .....	108
3.2.1 De la compétence à la compétence culturelle.....	108
3.2.2 Les facteurs explicatifs de la nécessité d'une formation à la compétence interculturelle.....	111
Chapitre 4 - Interprétation et discussion des résultats.....	136
4.1. Les défis rencontrés par les professionnels en milieu scolaire franco-ontarien et interculturel ..	136
4.1.1 Les défis de compréhension de l'Autre.....	137
4.1.2 Les défis des familles.....	137
4.1.3 La réalité de vie des élèves et leurs stratégies d'adaptation .....	140
4.2 La compétence interculturelle est une nécessité incontournable pour les professionnels qui œuvrent en milieu scolaire franco-ontarien.....	144
4.2.1 Les chocs culturels .....	147
4.2.2 Les défis de communication des professionnels : être à l'écoute de l'Autre .....	150
4.2.3 La formation interculturelle pour comprendre le client dans sa multidimensionnalité.....	152
Conclusion et recommandations .....	159
Bibliographie .....	165

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Comparaison du niveau de scolarité des Canadiens et des immigrants .....	14
Tableau 2 : Canada – Résidents permanents selon la province ou le territoire et la catégorie (Ontario) .	18
Tableau 3 : Liste des pays africains en guerre depuis 1960.....	24
Tableau 4 : Les deux visions du monde : Tableau 1-Zone de non-rencontre .....	80
Tableau 5 : Le vécu subjectif du processus d’adaptation .....	88
Tableau 6 : Le vécu subjectif du processus d’intégration .....	99



## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : Les Empires coloniaux d’Afrique en 1920.....	21
Figure 2 : États africains où le français est une langue officielle .....	22
Figure 3 : Les conflits en Afrique des années 1960 jusqu’à aujourd’hui .....	23
Figure 4 : Métaphore de l'arbre de Kalpana Das .....	77
Figure 5 : La multidimensionnalité du client.....	116

## **LISTE DES SCHÉMAS**

Schéma 1: Projet migratoire, facteurs de protection et de fragilisation .....	31
Schéma 2 : Culturagramme.....	130
Schéma 3 : Carte conceptuelle .....	158

## INTRODUCTION

*Les compétences interculturelles se révèlent capitales notamment dans le double effort d'intégration positive des personnes issues de migrations devant se positionner à la fois par rapport à la société d'accueil et par rapport aux milieux d'origine, eux-mêmes en constante transformation. (Manço, 1999, p. 2)*

---

Le Canada fait partie des pays qui encouragent l'immigration. D'après *l'Institut de recherche et d'information socio-économique (IRS)*, dans sa note socio-économique de novembre 2012, le tiers de la population canadienne est composé d'immigrants ou d'enfants d'immigrants.

Au fil du temps, l'image de l'immigration au Canada et au Québec a changé ; le Canada est passé d'une société culturelle homogène à une société culturelle hétérogène qui s'explique par les flux migratoires.

À cet égard, selon Harvey (1993), il s'avère nécessaire de noter que c'est au cours des années 1980 que l'idéologie interculturelle émerge dans plusieurs secteurs et remplace progressivement la convergence culturelle.

Ainsi, plusieurs questions émergent en même temps que l'idéologie interculturelle dont, entre autres, celles sur les compétences interculturelles dans un contexte scolaire multiculturel ; d'où le choix du sujet de ce mémoire de maîtrise en Service Social : « *La compétence interculturelle : une nécessité incontournable en milieu scolaire franco-ontarien.* »

Le choix de ce thème de recherche a été motivé à la fois par mon expérience personnelle et professionnelle. En effet, mon expérience professionnelle en milieu scolaire au sein de la commission scolaire Viamonde m'a exposée aux différentes réalités de vie des élèves immigrants africains francophones en milieu scolaire franco-ontarien. Les différents échanges

avec mes collègues de travail sur les défis de cette clientèle ont alimenté mes connaissances quant aux défis de cette clientèle et a suscité en moi une envie de faire la lumière sur l'importance de la compétence interculturelle en milieu scolaire franco-ontarien.

Quant à mon expérience personnelle, le fait que je sois moi-même une immigrante africaine et francophone, a fait que mon intégration dans la société canadienne anglophone a été émaillée d'embûches, ce qui, par ailleurs, m'identifie en partie à cette recherche. Les valeurs de justice sociale, d'équité, d'égalité et de respect de la dignité et de la valeur inhérente des personnes auxquelles j'adhère seront à la source de cette de recherche.

Par ailleurs, la pertinence sociale de cette recherche est justifiée par le fait qu'elle cherche à mieux comprendre le vécu des élèves immigrants francophones de l'Afrique en Ontario. Cette catégorie d'immigrants était non encore étudiée malgré qu'elle constitue une population vulnérable.

Quant à sa pertinence scientifique, elle est indéniable dans la mesure où aucune recherche spécifique sur ce sujet et surtout sur cette population, n'a été encore faite. Ainsi, cette recherche permettra de faire des recommandations qui pourront, non seulement servir de base à des recherches ultérieures, mais aussi, et surtout, être utilisées par les travailleurs sociaux ou travailleurs sociaux, ou le personnel scolaire.

Il convient de mentionner, d'ores et déjà, qu'il y a peu d'écrits canadiens qui traitent spécifiquement de mon thème de recherche, surtout en Ontario. La plupart des écrits sur la compétence interculturelle en milieu scolaire proviennent soit du Québec, soit des pays francophones étrangers dont la France et la Belgique. Compte tenu de l'approche inductive

initiale de cette recherche, ce mémoire s'avèrerait donc une contribution à la production de connaissances applicables au système scolaire franco-ontarien.

Dans ce dessein, cette recherche sera théorique et consistera donc en une recension des écrits sur le multiculturalisme, les définitions des concepts-clés, ainsi que la nécessité de développer des compétences interculturelles en milieu scolaire, tout en soulignant les besoins et les défis auxquels font face les élèves immigrants. Nous verrons en quoi les résultats de cette recension des écrits seront applicables aux élèves immigrants francophones africains qui fréquentent le système scolaire franco-ontarien, et les recommandations qui pourront en découler.

À cet effet, la présente recherche a pour but de sensibiliser les professionnels qui interviennent dans les écoles de la nécessité incontournable de développer des compétences interculturelles en milieu scolaire franco-ontarien, afin de devenir des intervenants plus efficaces. Elle vise aussi à offrir aux professionnels en milieu scolaire une meilleure connaissance sur les défis des élèves francophones immigrants africains, afin qu'ils puissent développer leur savoir, leur savoir-être et leur savoir-faire dans l'exercice de leur profession en contexte multiculturel.

Tout comme Manço (1999), nous affirmons que les compétences interculturelles se révèlent capitales dans le double effort d'intégration positive des personnes issues des migrations devant se positionner à la fois par rapport à la société d'accueil et par rapport aux milieux d'origine, eux-mêmes en constante transformation.

Pour ce faire, cette recherche tentera de répondre aux questions suivantes :

1. Quels sont les défis que rencontrent les professionnels en milieu scolaire (les travailleurs sociaux ou travailleurs sociaux, le personnel scolaire) dans l'exercice de leur profession en contexte interculturel dans les écoles franco-ontariennes ?
2. La compétence interculturelle est-elle une nécessité incontournable pour les professionnels qui œuvrent en milieu scolaire franco-ontarien ?

En vue de faire la lumière sur notre sujet de recherche, les points suivants seront traités dans notre recherche : la présentation de la problématique (Chapitre 1) ; la présentation de la démarche de recherche (Chapitre 2) ; la présentation du cadre théorique (Chapitre 3) ; l'interprétation et discussion des résultats (Chapitre 4), et la conclusion.

## CHAPITRE 1 LA PROBLEMATIQUE

Définir ce qu'est un 'immigrant' et faire un bref retour sur l'histoire de l'immigration au Canada sont deux étapes incontournables avant de se lancer dans ce travail, car il n'existe pas qu'une définition, mais bien plusieurs, selon les acteurs impliqués. De même, il est important de présenter brièvement les chiffres officiels de Citoyenneté et Immigration Canada, afin de mieux comprendre les catégories d'immigrants qui arrivent en Ontario de façon temporaire ou permanente et l'impact que cela a dans la compréhension de notre sujet.

### ***1.1 SURVOL HISTORIQUE DE L'IMMIGRATION AU CANADA***

*Il n'y a rien de plus extraordinaire que la décision d'émigrer. Cette accumulation de sentiments et de réflexions qui conduit finalement une famille à faire ses adieux à la communauté dans laquelle elle a vécu durant des siècles, à briser des liens anciens, à quitter les paysages familiers et à se relancer sur les mers menaçantes vers une terre inconnue. (Président John F. Kennedy (6); cité dans Camilleri et Cohen-Émerique, 1989, p. 82).*

---

Quelle belle citation de l'ancien Président John F. Kennedy ! Une citation qui résume en un peu de mots combien difficile est pour un immigrant la décision de quitter son pays d'origine. Par ailleurs, cette citation nous conduit à réfléchir sur l'histoire de l'immigration au Canada, le parcours migratoire ainsi que les raisons d'émigrer, tous des facteurs qu'on juge nécessaires dans la compréhension de notre recherche.

À cet égard, selon Michelle Chouinard et Louis Pelletier (1983), la politique canadienne en matière d'immigration a constamment évalué depuis 1867. De plus, selon les mêmes auteurs, les objectifs et priorités de la politique canadienne ont varié en fonction des intérêts nationaux d'une part, de l'évolution sociale et économique, d'autre part. Partant de ce fait, Chouinard et Pelletier (1983) distinguent trois vagues de l'immigration canadienne.

### **1.1.1 La première phase : 1867-1914**

La première phase coïncide avec le début de la Confédération. Pendant cette période, le gouvernement canadien est préoccupé par l'accroissement de la population et le développement des vastes territoires dans l'Ouest du pays ; seule l'immigration relevant du ministère de l'Agriculture, se présente comme une solution immédiate. Ensuite, deux ans après la Confédération, la première loi sur l'immigration est adoptée : « Immigration Act » (Beaujot et McQuillan, 1982, p. 80) : « une attitude du "laissez-faire" est encouragée. Les portes du territoire canadien sont ouvertes à tous ; la loi ne fait état d'aucune exclusion ». Quoique théoriquement, les portes du Canada soient ouvertes à tous, il convient de noter que la priorité était donnée aux pays d'Europe Anglo-saxon, et certains autres pays d'Europe tout en excluant la Chine, l'Inde, l'Amérique du Sud et l'Afrique ; peut-être devrions-nous dire que les portes canadiennes étaient ouvertes de façon sélective.

De plus, on encourage l'immigration en provenance de la Grande-Bretagne en assumant une partie des frais de transport des immigrants et en accordant aux colons des terres de bon marché ; il s'agit des facteurs « push and pull ».

De même, pendant la même période, on distingue trois règlements dont entre autres, l'interdiction de l'admission des criminels, en 1872 ; on exclut les démunis en 1923.

Puis en 1892, selon Monro (1978 : 41), c'est dans un souci de relance économique, que l'immigration qui relève du ministère de l'intérieur Clifford Sifton, à cette époque, s'efforce de promouvoir une immigration massive dans l'Ouest du Canada ; il s'agit de l'immigration des agriculteurs pour stimuler la prospérité générale du pays. Pour ce faire, les pays visés par cette propagande sont entre autres les États-Unis, la Grande-Bretagne, la France ainsi que les pays du



Nord-Ouest de l'Europe. Dans la même optique, le Canada va plus loin en encourageant l'immigration ; entre autres, le Canada multiplie des assemblées, il instaure un réseau de bureau d'immigration et encourage les « dépisteurs d'immigrants » en leur offrant des primes, tandis que les terres sont offertes gratuitement à tous les agriculteurs désireux de s'établir au Canada. C'est une façon pour le Ministère de l'Intérieur de réduire l'immigration dans les populations urbaines.

Ensuite, en 1897 une autre loi est adoptée : « Alien Labour » qui consiste à « empêcher les employeurs canadiens de faire venir des travailleurs contractuels d'autres pays » (Gouvernement du Canada, 1974, vol. II, p. 7). Ceci s'adresse tout particulièrement aux travailleurs de chemin de fer des États-Unis.

Quant à la période de 1900 à 1914, elle se marque par une immigration sélective ; une politique qui consiste à limiter le nombre d'immigrants au Canada. Voici certains éléments qui le démontrent :

En 1900, le règlement sur l'immigration chinoise est changé ; le droit d'entrée des Chinois passe de \$50 à 150 \$ et en 1902, il passe à 500\$, en 1923. De plus, les personnes malades ne sont pas permises d'entrer au Canada. Voire, la politique du libre-échange est officiellement abandonnée.

Aussi, pendant la même année (1923) on vote la loi « Chinese Immigration Act » ; cette loi a été adoptée par le gouvernement en vue de restreindre et de contrôler l'entrée des chinois sans en interdire l'immigration chinoise, le règlement perçoit la perception d'un droit d'entrée élevé (\$500) que peu des Chinois pouvaient acquitter (Gouvernement du Canada, 1974, vol II, p. 5).

Ensuite, en 1907, une entente entre le Canada et le Japon est conclue en vue de limiter l'immigration japonaise sur le territoire du Canada. Puis, en 1908, tous les immigrants asiatiques,

autres que les Japonais et les Chinois se voient dans l'obligation de payer \$200 pour leur entrée au Canada. De plus, en 1910, on renforce l'application du « Immigration Act » de 1906. À cela s'ajoute une réglementation en rapport avec la présentation de passeport et le certificat d'ordre pénal.

Pour Chouinard et Pelletier (1983), cette phase oppose deux courants idéologiques : une politique libre (Open-Door Policy) par opposition à une politique d'immigration restrictive. Dans la même optique, il convient de noter que les syndicats de travailleurs et ouvriers appuyés par les « Nativist Groups » endossent la politique d'immigration restrictive, tandis que les industriels favorisent la politique d'immigration libre ; ils n'ont aucune objection à l'immigration de non Anglo-Saxons qu'ils considèrent comme de « meilleurs ouvriers ».

### **1.1.2 La seconde phase : 1914-1945**

Cette période est marquée par deux grandes guerres et une crise économique ; on notera que ces guerres ont contribué d'une manière ou d'une autre dans le changement des règlements sur la politique d'immigration au Canada. En effet, une série de règlements est adoptée pour limiter l'arrivée d'éléments jugés indésirables. De plus, l'opinion publique évoluait vers un rejet de l'immigration qu'il considère comme élément responsable des difficultés économiques et du chômage. Cela étant, tous les immigrants doivent avoir en leur possession, à leur arrivée au Canada, deux cent cinquante dollars (250 \$), en argent liquide. De plus, l'entrée est interdite aux alcooliques, aux conspirateurs et aux illettrés. De même, on exige un visa d'entrée au Canada pour tous les immigrants sauf les immigrants britanniques et des citoyens américains.

Toutefois, en 1922, on assouplit les restrictions en rapport avec la politique de l'immigration, par la révision des textes législatifs ; ce qui résulte en une amélioration constante de la situation

sociale et économique. La même année, le « Empire Settlement Act » est adopté et vise à offrir une assistance à 120.000 immigrants provenant de Grande-Bretagne.

Ensuite, en 1925, une entente entre le gouvernement et les compagnies de chemin de fer (Railway Agreement) prévoit le recrutement, la sélection, le transport et l'établissement d'agriculteurs, ce qui permet l'entrée massive d'Européens du Centre (Beaujot et McQuillan, 1982, p. 91).

Par ailleurs, ce n'est qu'en 1926 que le concept de l'immigration parrainée apparaît pour la première fois. Des immigrants autres que les Britanniques ou les Asiatiques sont admissibles pour immigrer au Canada ; « On étend les catégories admissibles aux immigrants à la fois Britanniques et non Asiatiques dont la profession est recherchée ainsi qu'aux parents, aux enfants, aux frères, et sœurs non mariés de résidents étrangers au Canada » (Munro, 1978, p. 50 ; Gouvernement du Canada, 1974, vol. II : 16).

Par contre, la crise de 1929 oblige le gouvernement à imposer une nouvelle fois des restrictions à l'immigration. Ainsi, en 1930, les travailleurs agricoles, les domestiques et les parents de résidents ne sont plus admis. De plus, pour la première fois, on utilise les sections 40 et 41 de la Loi concernant la déportation (Gouvernement du Canada, 1974, vol II : 17) ; sont expulsés les personnes membres du parti Communiste du Canada ou ayant eu des démêlés avec la justice. De même, les portes sont fermées aux Juifs et aux autres réfugiés qui fuient le fascisme pratiqué dans certains pays d'Europe au cours des années trente (Munro, 1978, p. 51 ; cité dans Beaujot et McQuillan, 1982, p. 91).

Enfin, l'éclatement de la Seconde Guerre mondiale suspend les dernières mesures d'incitation à l'immigration. Dès 1939, les règlements sont adoptés pour interdire l'admission des

ressortissants des pays ennemis (Beaujot et McQuillan, 1982, p. 92). À cela s'ajoute, de mesures spéciales : « on offre un asile temporaire aux enfants évacués de Grande-Bretagne, aux réfugiés et à certains marins de la marine marchande étrangère » (Gouvernement du Canada, 1974, Vol. II : 18).

Il convient de noter que cette période est marquée par des périodes de guerres, ce qui a incité le Canada à adopter des politiques de réglementation dont l'utilisation des visas pour contrôler les entrées des immigrants. Cela étant, il convient de noter l'apparition du concept de l'immigrant parrainé.

### **1.1.3 La troisième phase : 1946-1978**

En troisième et dernier lieu, on distingue la troisième phase (1946-1978) : « La fin de la guerre marque le début d'une évolution rapide de la politique canadienne en matière d'immigration. Les pressions intérieures et extérieures poussent le gouvernement à agir. Soucieux de jouer un rôle plus important sur la scène internationale et d'accroître la population, le Canada annonce en 1947 son intention d'encourager une forte immigration » (Munro, 1978, p. 56).

Le « Chinese Immigration Act » est aboli, conformément aux dispositions de la Charte des Nations Unies. Il convient aussi de noter qu'en 1949, le ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration est créé. Puis en 1950, on lève l'interdiction d'entrée aux ressortissants des pays qui étaient ennemis au cours de la guerre de 1939-1945. De même, en 1951, le Canada signe une entente avec l'Inde, le Pakistan et le Ceylan (Sri Lanka) aux termes de laquelle le Canada autorise l'admission de 300 immigrants par année en provenance de ces pays.

Dans la même optique, le parrainage d'immigrants devient de plus en plus important tandis que l'entrée des réfugiés est facilitée (Gouvernement du Canada, 1974, vol. II : 21-25 ; cité dans Beaujot et McQuillan, 1982, p. 97).

En 1952, la loi sur l'immigration est révisée ; tous les immigrants doivent être munis d'un passeport et d'un visa (Munro, 1978, p. 58). De plus, les contingents annuels sont établis pour les domestiques en provenance des Antilles et une aide financière est versée aux familles d'immigrants. Mais encore, en 1957, la profession devient le critère essentiel des sélections des immigrants non parrainés. Néanmoins, avec la fin de la décennie cinquante et le début des années soixante, on remarque une régression économique, ce qui limita encore l'entrée des immigrants. Pour ce faire, la politique de l'immigration accorde plus d'importance aux considérations d'ordre économique et maintient un système de préférence en ce qui concerne la nationalité des immigrants (Gouvernement du Canada, 1974, vol. II : 26-30).

En 1962, le parti conservateur de John D. Diefenbaker arrive au pouvoir et une nouvelle période se crée dans l'histoire de l'immigration au Canada : toutes les barrières raciales de l'immigration sont éliminées, on supprime les aspects discriminatoires de la loi, et enfin, pour la première fois, les ressortissants de tous les pays d'Afrique, d'Asie, d'Amérique Latine et des Antilles ont accès à la catégorie d'immigrants non parrainés (Gouvernement du Canada, 1974, vol. II : 32 ; cité dans Beaujot et McQuillan, 1982, p. 97).

En 1966, le « Livre Blanc » est déposé sur l'immigration, suggérant d'utiliser une coordination de plus en plus étroite entre la politique d'emploi et celle de l'immigration. La même année, le Ministère de la Main-d'œuvre et de l'Immigration est créé, dans l'esprit d'adapter l'immigration aux besoins du marché du travail.

En 1967, le Canada adhère à la Convention des Nations Unies relatives au statut de réfugiés et introduit « le système des points » pour la sélection des immigrants indépendants : ainsi le niveau de formation devient un facteur très important et on limite les catégories admissibles au parrainage (Gouvernement du Canada, 1974, vol. II : 36-40 ; cité dans Beaujot et McQuillan, 1982, p. 97).

De 1973 à 1975, le gouvernement Trudeau s'intéresse à la loi de l'immigration et envisage de la réviser. Pendant cette période, il y a un volume élevé de l'immigration malgré le ralentissement de la croissance économique, mais aussi, cette période coïncide avec l'entrée sur le marché du travail des générations du « baby-boom » qui suscite une réflexion. De plus, en 1974 est présenté le « Livre Vert » sur l'immigration ; les auteurs de ce livre s'interrogent sur l'accroissement de la population et ses conséquences économiques, sur la distribution géographique des immigrants qui s'installent surtout dans les villes. En 1976, un nouveau projet de loi est déposé, et adopté en troisième lecture en 1977 ; il devient effectif en 1978 (Munro, 1978, p. 72).

Désormais, la nouvelle loi canadienne présente des objectifs précis : elle doit non seulement répondre aux objectifs démographiques du gouvernement canadien, mais aussi respecter l'accroissement, la structure et la distribution géographique de la population canadienne. Par ailleurs, cette loi permet au ministère d'établir le niveau d'immigration au pays (« Target Level for immigration »), après avoir examiné les besoins régionaux et les besoins du marché du travail et après avoir consulté les provinces sur l'aide à apporter aux immigrants pour faciliter leur intégration dans la société canadienne. Enfin, il convient de noter que la loi ne prévoit aucune discrimination eu égard à la race, à la nationalité, à l'origine ethnique, à la couleur, à la religion et au sexe (Munro, 1978, pp. 72-75).

Il s'avère nécessaire de noter que le Canada s'est développé grâce aux différentes vagues d'immigration. Aussi, faudrait-il noter les retombées des problèmes économiques, sociaux et politiques sur les immigrants.

De plus, on notera que depuis le début de la colonisation, les immigrants étaient en général pauvres et peu éduqués, contrairement aux nouvelles vagues des dernières décennies où les immigrants sont bien plus instruits que les Canadiens de souche, comme le montre le tableau 1 suivant :

*La catégorie « nouveaux immigrants » comprend les individus arrivés au Canada dans les 5 ans avant le dernier Recensement (c.-à-d., entre 2001 et 2006). En 2006, une proportion plus importante de nouveaux immigrants étaient titulaires d'un grade universitaire (51 %) que la moyenne canadienne (19 %). Le contraire était observé pour les diplômes professionnels et collégiaux - les nouveaux immigrants avaient ce niveau d'études dans une proportion de 16 % alors que la moyenne canadienne se situait à 30 %. Une plus faible proportion de nouveaux immigrants étaient sans diplôme d'études secondaires (9 %), alors que la moyenne canadienne s'établissait à 23 %.<sup>1</sup>*

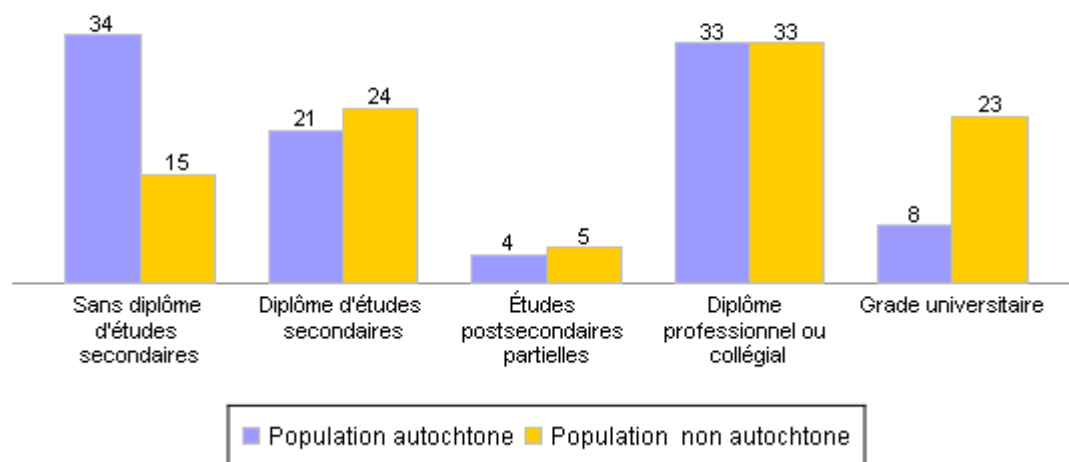
---

---

<sup>1</sup> Gouvernement du Canada - Emploi et Développement social Canada (2015) *Apprentissage - Niveau de scolarité*. [http://mieux-etre.edsc.gc.ca/misme-iowb/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=29#M\\_5](http://mieux-etre.edsc.gc.ca/misme-iowb/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=29#M_5) (dernière modification : 23 juin 2015)

**Tableau 1 : Comparaison du niveau de scolarité des Canadiens et des immigrants<sup>2</sup>**

**Niveau d'études, populations canadienne et autochtone, âgées de 25-64 ans,  
2006  
(en pourcentage)**



De même, il est important de réaliser que l'immigration était homogène jusqu'à la deuxième guerre mondiale ; en effet, les immigrants étaient essentiellement en provenance de l'Europe. Toutefois, à la fin du conflit de 1945 et avec l'importance de la place du Canada au niveau international, le type d'immigration a changé ; d'une immigration homogène, on passe à une immigration de plus en plus multi-ethnique (immigration 'visible').

« Cette situation n'est pas sans occasionner certains problèmes. Les différences culturelles accentuent les difficultés d'intégration des immigrants. Il en résulte également l'émergence d'un certain racisme au dépend « des gens de couleurs » (Michel Chouinard et Louis Pelletier, 1983, p. 206).

<sup>2</sup> lid. Source : Statistique Canada. *Portrait de la scolarité au Canada, Recensement de 2006*. Ottawa, Statistique Canada, 2008 (n°. de cat. 97-560-X2006001).



Tout comme ces auteurs l'affirment, il nous semble intéressant de noter que « la population canadienne, qualifiée aujourd'hui de « mosaïque », est le fruit d'une série de réglementation migratoire centrée sur le développement du pays. Malheureusement, ce développement ne s'est pas produit sans heurts ni sans discrimination » (Ibid, 19983, p. 206).

Dans le cadre de notre recherche, on s'intéresse à l'immigration de plus en plus multi-ethnique, une immigration visible dont fait partie les élèves immigrants francophone africains.

Une attention particulière sera portée aux élèves immigrants africains francophones qui ont fui leur pays à cause des guerres civiles en vue d'analyser la meilleure façon d'intervenir auprès de cette clientèle porteuse de traumatismes de guerre.

On notera que tous ces immigrants quittent leur pays d'origine avec un héritage culturel particulier ainsi qu'une compréhension de la vision du monde différente de celle de la vision du monde de l'Occident.

## ***1.2 QU'EST-CE QU'UN 'IMMIGRANT' ?***

Selon Statistique Canada (2011), un 'immigrant' :

*... réfère à une personne qui est ou qui a déjà été un immigrant reçu/résident permanent. Un immigrant reçu/résident permanent est une personne autorisée à vivre au Canada en permanence par les autorités de l'immigration. Les immigrants sont soit citoyens canadiens par naturalisation (le processus d'obtention de la citoyenneté), soit résidents permanents ('immigrants reçus') en vertu des dispositions législatives canadiennes. Certains immigrants résident au Canada depuis un certain nombre d'années, alors que d'autres sont arrivés récemment. La plupart des immigrants sont nés à l'extérieur du Canada, mais un petit nombre d'entre eux sont nés au Canada.*

---

Pour la *Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés* (Immigration et Citoyenneté Canada, 2002), un « immigrant » est un étranger qui a le statut de « résident permanent ».

Dans le langage courant, pour la majorité des personnes, un « immigrant » est tout simplement un « étranger », quel que soit son statut au Canada, et c'est cette définition que nous utiliserons dans cette recherche.

### ***1.3 FAITS ET CHIFFRES SUR L'IMMIGRATION EN ONTARIO***

Tout d'abord, il s'avère nécessaire de noter que selon le dernier recensement de Statistique Canada (2011), 20,6% de la population canadienne serait née à l'étranger. Le Canada, y compris l'Ontario, a reçu et continue à recruter et accepter des immigrants de tous les horizons, chaque année (Citoyenneté et Immigration Canada, 2014).

#### **1.3.1 Les résidents permanents<sup>3</sup>**

Les immigrants qui ont un statut de résidents permanents ont, en général, les mêmes droits (sauf dans le regroupement familial) que les Canadiens, sauf celui de voter.

Comme le tableau 1 l'indique, il y a une légère augmentation du nombre d'immigrants entre 2012 et 2013, pouvant être liée à beaucoup de facteurs, dont, entre autres, les tendances nouvelles de l'immigration. En effet, les nouvelles tendances de l'immigration consistent à attirer les nouveaux arrivants qualifiés au Canada, soient les immigrants de la catégorie « économique » possédant les compétences et les ressources financières répondant mieux aux besoins de l'économie du Canada. Cette tendance va s'accroître notamment avec l'entrée en vigueur de l'Entrée Express, depuis janvier 2015.

---

<sup>3</sup> Citoyenneté et Immigration Canada (2014). Faits et chiffres 2013 – Aperçu de l'immigration : Résidents permanents – Canada – Résidents permanents selon la province ou le territoire et la catégorie. <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2013/permanents/12.asp>

L'Ontario est la province qui a le taux d'immigration le plus bas, avec 46% en 2013, et le taux de réfugiés le plus élevé avec 12,3% en 2013<sup>4</sup>.

Le tableau 2 suivant nous montre et la catégorie de résidents permanents reçus en Ontario depuis de 2004 à 2013 :

---

<sup>4</sup> idem

**Tableau 2 : Canada – Résidents permanents selon la province ou le territoire et la catégorie  
(Ontario)<sup>5</sup>**

CATÉGORIE	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Regroupement familial	35 018	35 034	38351	35 540	33 806	33 135	29 342	27 371	31 972	39166
Immigrants économiques	67 602	79 560	62616	53 685	59 117	54 832	69 497	51 403	49 178	47623
Réfugiés	18 341	21 892	18704	15 516	11 858	12 654	13 914	15 921	12 594	12736
Autres immigrants	4 132	4 038	6 218	6 575	6 095	6 238	5 353	4 761	5 400	3 969
Catégorie non déclarée	0	2	2	0	1	1	4	3	5	0
TOTAL	125 093	140526	12581	111316	110877	106860	118110	99 459	99 149	103494

---

<sup>5</sup> idem

### 1.3.2 Les résidents temporaires

Contrairement aux résidents permanents, les résidents temporaires ont peu de droits et constituent une population très vulnérable, vivant dans des conditions parfois extrêmement difficiles, connaissant l'insécurité, l'incertitude et devant vivre également avec ses traumatismes, selon leur catégorie d'immigration ; ce dernier point s'applique en particulier aux personnes en besoin de protection (demandeurs d'asile et humanitaire), qui ne représentent qu'un pourcentage bas de l'immigration totale et dont le chiffre a diminué de moitié entre 2012 et 2013<sup>6</sup>, passant de 20 469 à 10 350, après avoir culminé à 36 857 en 2008.

Sachant cela, le projet de mémoire se concentrera sur les élèves immigrants africains et francophones en milieu scolaire franco-Ontarien, tous statuts d'immigration confondus (résidents permanents, réfugiés demandeurs d'asile, sans statut ou citoyens canadiens nés hors Canada).

Il est aussi essentiel de savoir que les élèves issus de ces familles immigrantes vivent une triple situation minoritaire : issus de l'immigration, minorité visible, minorité linguistique, dans une province à majorité 'Blanche' et Anglophone. À cela s'ajoutent les défis particuliers de ceux qui sont arrivés comme 'personnes à charge' de 'réfugiés' ; passer à travers le processus souvent long, douloureux et incertain de l'immigration de demandeur d'asile, en plus de l'adaptation à un nouveau pays et à un nouveau système scolaire. Certains ont vécu les horreurs de la guerre ou de génocides et souffrent de stress post-traumatique, ce qui peut avoir un impact direct sur leur capacité à étudier et sur leur intégration scolaire.

---

<sup>6</sup> Citoyenneté et Immigration Canada (2014). *10.2. Demandeurs d'asile, selon les 50 principaux pays de citoyenneté de 2004 à 2013.*

<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2013/temporaires/10-2.asp>

De même, nous trouvons nécessaire de rappeler les pays d’Afrique qui sont francophones et les conflits qui les ont traversés ces dernières décennies, causant l’exil de millions d’entre eux. C’est dans ces circonstances que beaucoup d’Africains sont arrivés au Canada comme réfugiés.

## **1.4 L’AFRIQUE FRANCOPHONE ET SES CONFLITS**

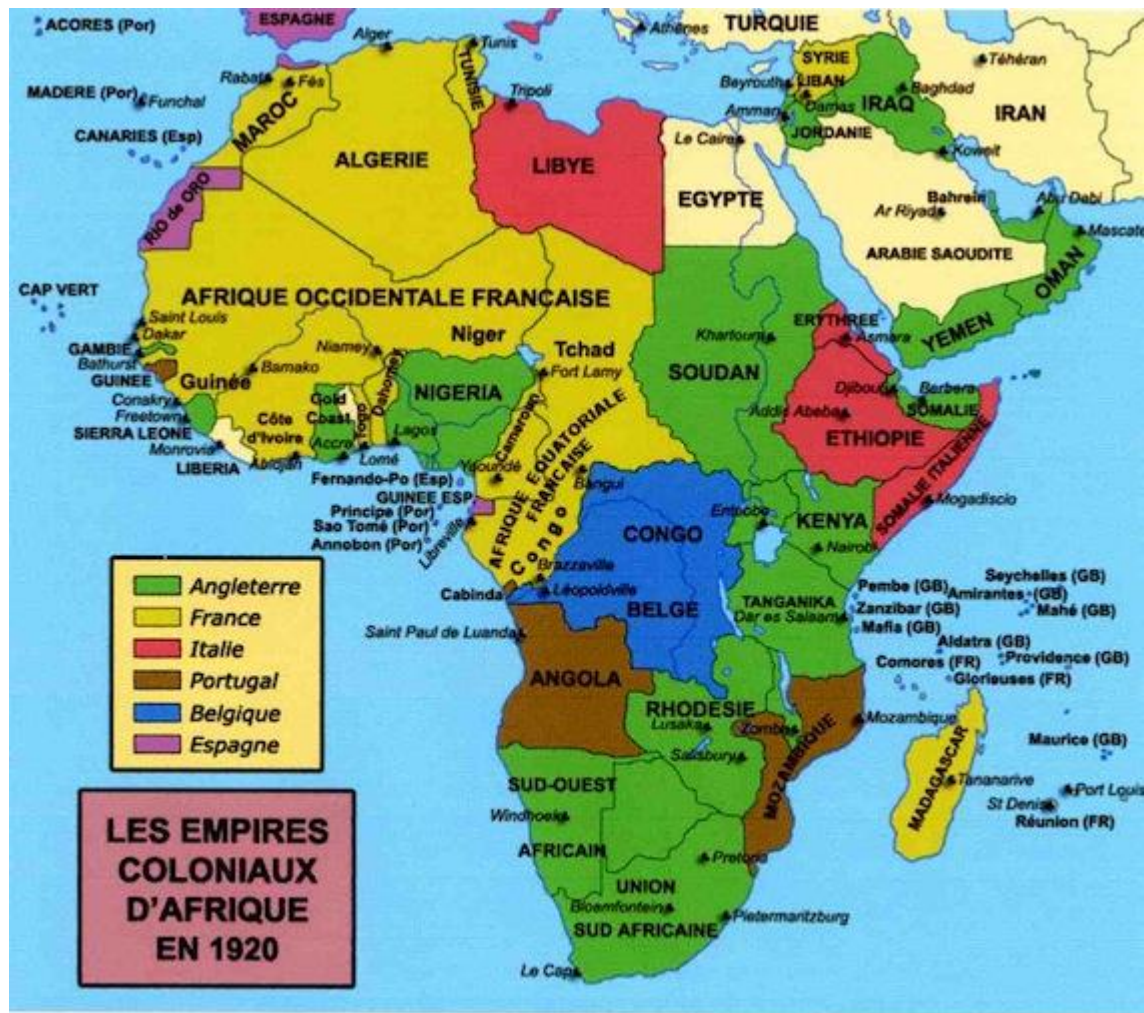
*L'Afrique francophone désigne tous les États d'Afrique ayant la langue française en partage. Le français d'Afrique est le nom générique des variétés de français parlées par environ 115 millions d'Africains dans 31 pays d'Afrique francophone. Cela comprend ceux qui parlent le français comme première ou deuxième langue dans ces 31 pays d'Afrique francophone (de couleur bleu sombre sur la carte), mais il ne comprend pas les Francophones vivants hors d'Afrique francophone. L'Afrique est ainsi le continent avec le plus de locuteurs français dans le monde. Le français est arrivé en Afrique avec la colonisation par la France et par la Belgique. Ces francophones d'Afrique forment maintenant la partie la plus importante de la Francophonie.*

---

### **1.4.1 L’Afrique colonisée**

L’Afrique a été convoitée et colonisée par les pays d’Europe jusqu’à ce qu’ils reprennent leur indépendance, à partir des années 50, ce qui a occasionné de nombreuses guerres et conflits.

Figure 1 : Les Empires coloniaux d'Afrique en 1920



Carte de la colonisation de l'Afrique en 1920

7

7

[www.tv5monde.com/cms/userdata/c\\_bloc/35/35875/35875\\_vignette\\_empires\\_coloniaux\\_afrique\\_t.jpg](http://www.tv5monde.com/cms/userdata/c_bloc/35/35875/35875_vignette_empires_coloniaux_afrique_t.jpg)



### 1.4.2 Carte de l'Afrique Francophone

Figure 2 : États africains où le français est une langue officielle

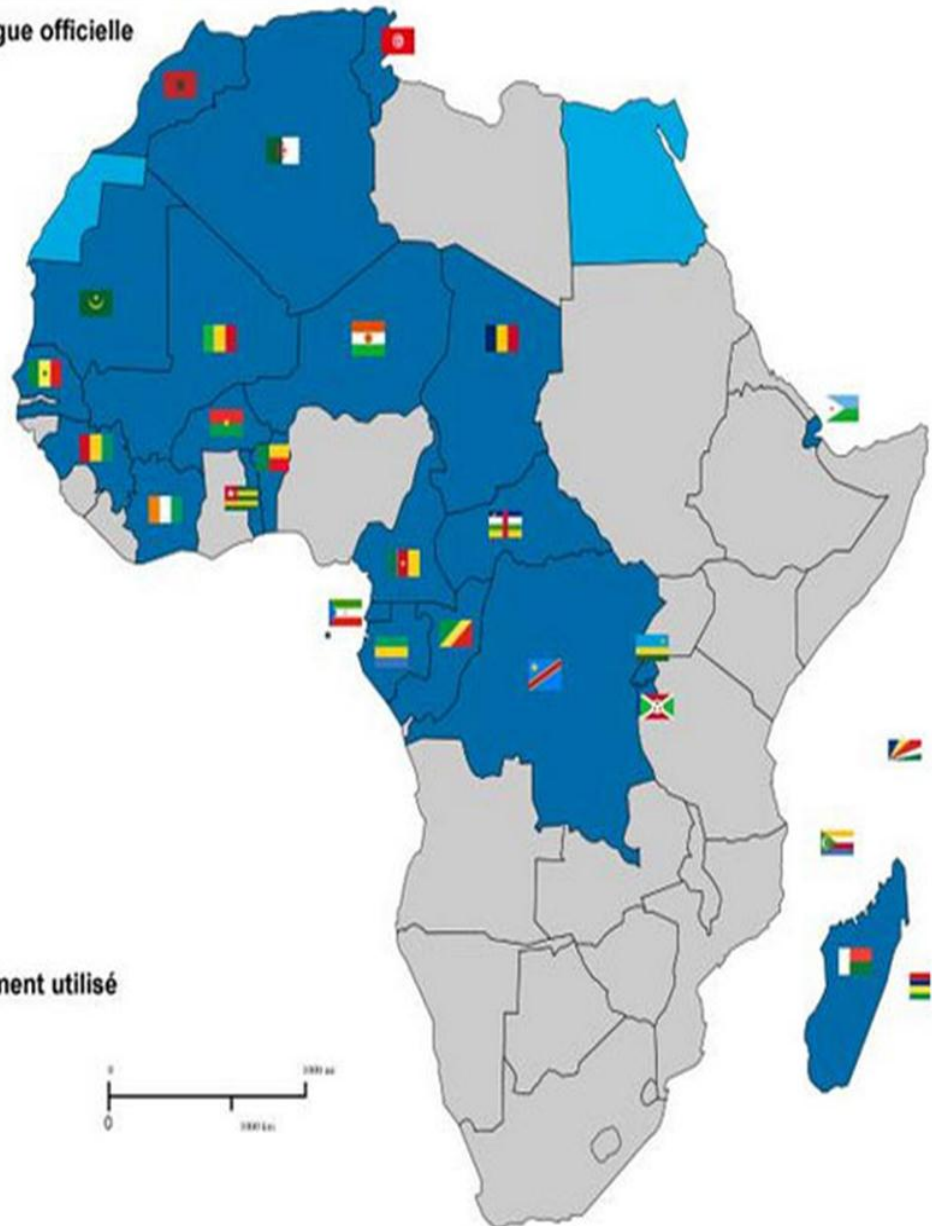
8

#### Etats africains où le français est une langue officielle

- Bénin
- Burkina Faso
- Burundi
- Cameroun
- Comores
- Côte d'Ivoire
- Djibouti
- Gabon
- Guinée
- Guinée équatoriale
- Madagascar
- Mali
- Niger
- République centrafricaine
- République démocratique du Congo
- République du Congo
- Sénégal
- Seychelles
- Tchad
- Togo
- Rwanda

#### Etats africains où le français est couramment utilisé

- Algérie
- Maroc
- Maurice
- Mauritanie
- Tunisie

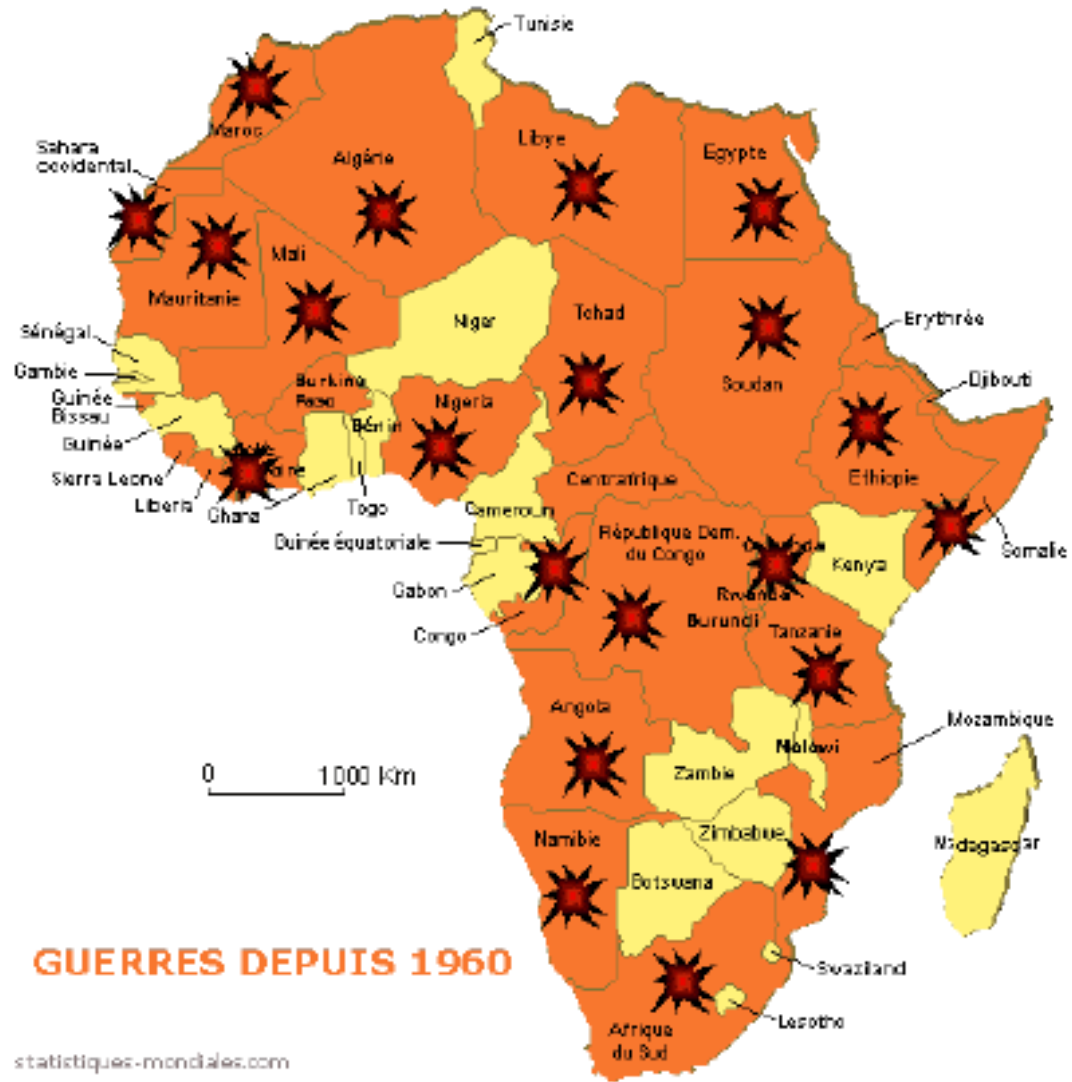


<sup>8</sup> <http://boileau.pro/blog/wp-content/uploads/2012/12/Carte-Afrique-francophone.jpg>




### 1.4.3 Les conflits en Afrique depuis les années 1960<sup>9</sup>

Figure 3 : Les conflits en Afrique des années 1960 jusqu'à aujourd'hui



<sup>9</sup> [www.statistiques-mondiales.com/afrique\\_guerres.htm](http://www.statistiques-mondiales.com/afrique_guerres.htm)

Tableau 3 : Liste des pays africains en guerre depuis 1960

Guerres en Afrique depuis 1960				
	Pays	Période	Nombre de morts (1)	Types
	Afrique du Sud	1983-1996	20 000	Guerre civile
	Algérie	1991-2004	60 000	Guerre civile
	Angole	1961-1975	50 000	Guerre d'indépendance
	Angola	1975-2002	1 000 000	Guerre civile
	Burkina Faso / Mali	1985 -1986	200	Guerre entre états dite "Guerre de Noël"
	Burundi	1993-2005	100 000	Violences ethniques
	Centrafrique	2004-2007		Guerres civiles
	Centrafrique	2012-2013	500	Guerres civiles
	Congo Brazzaville			
	Congo Kinshasa	1977-1983	10 000	Répression dissidents
	Congo Kinshasa	1996-2005	4 000 000	Guerres civiles
	Côte d'Ivoire	2000-2007	3 000	Guerre civile
	Djibouti	1991-1994	1 000	Rébellion
	Egypte	1967	10 000	Guerre avec Israël
	Erythrée / Ethiopie	1998-2000	100 000	Guerre entre états
	Guinée-Bissau	1962-1974	15 000	Guerre d'indépendance
	Guinée-Bissau	1998-1999	10 000	Guerre civile
	Guinée équatoriale			
	Libéria	1985	5 000	Répression dissidents
	Libéria	1990-1997	40 000	Guerre civile
	Libye	2011	20 000	Guerre civile
	Mali	2012-2013	1 000	Guerre civile
	Mauritanie / Maroc	1975-1989	15 000	Guerre entre états
	Mozambique / Portugal	1965-1975	30 000	Guerre d'indépendance
	Mozambique	1981-1992	500 000	Guerre civile
	Namibie / Afrique du Sud	1965-1990	25 000	Guerre d'indépendance
	Nigeria	1967-1969	300 000	Guerre ethnique (Biafra)
	Nigeria	2001-2004	55 000	Violences ethniques
	Ouganda	1971-1978	250 000	Guerre ethnique
	Ouganda	1981-1986	100 000	Répression dissidents
	Rwanda	1994	1 000 000	Violences ethniques
	Sierra Leone	1991-2001	100 000	Guerre civile
	Somalie	1988-2005	100 000	Guerre civile
	Soudan	1983-2002	1 000 000	Guerres ethniques
	Soudan	2003-2007	300 000	Guerre civile
	Tanzanie / Ouganda	1978-1979	30 000	Guerre entre états
	Tchad	1965-1994	75 000	Guerre civile
Nombre de morts (1)			9 275 700	
(1) Estimations selon plusieurs sources				

Il est donc essentiel pour tout intervenant en milieu scolaire de s'informer sur le parcours migratoire des immigrants et leur famille. À cet égard, l'analyse des conditions pré-migratoires, migratoires et post-migratoires de ces immigrants nous semble importante, pour mieux comprendre leur parcours migratoire ainsi que les différents contextes migratoires, culturels et leurs impacts sur les familles, afin d'adopter une intervention qui répond mieux aux besoins de ces immigrants. C'est pour cela que le point suivant traitera des conditions pré-migratoires, migratoires et post-migratoires.

## ***1.5 LES CONDITIONS PRÉ-MIGRATOIRES, MIGRATOIRES ET POS-MIGRATOIRES***

« Toute migration est traumatique parce qu'elle rompt l'homologie entre le cadre culturel externe et le cadre culturel interne intériorisé. » (Moro, 2004, p. 165)

*Tel que mentionné dans le point précédent, les motivations à l'origine de la décision d'émigrer tiennent généralement à des facteurs soit économiques, soit sociopolitiques.* En effet, les immigrants quittent leur pays d'origine parce que ce dernier est aux prises soit avec des graves problèmes politiques (guerres, violences organisées, diverses atteintes des droits de la personne), soit avec des problèmes économiques (chômage, pauvreté). Dans ce sens, tout comme Moro (2004), on croit que l'immigration est traumatique.

### **1.5.1 Les conditions pré-migratoires**

« Toute migration est traumatique parce qu'elle rompt l'homologie entre le cadre culturel externe et le cadre culturel interne intériorisé. » (Moro, 2004, p. 165)

Tel que mentionné dans le point précédent, les motivations à l'origine de la décision d'émigrer tiennent généralement à des facteurs soit économiques, soit sociopolitiques. En effet, les immigrants quittent leur pays d'origine parce que ce dernier est aux prises soit avec des graves problèmes politiques (guerres, violences organisées, diverses atteintes des droits de la personne), soit avec des problèmes économiques (chômage, pauvreté). Dans ce sens, tout comme Moro (2004), on croit que l'immigration est traumatique.

Premièrement, il sera question d'analyser les conditions pré-migratoires. À cet égard, Cécile Rousseau et Lucie Nadeau (2003, citées dans Ramdé, 2007, p.20) nous indiquent que le

processus pré-migratoire correspond à l'étape d'avant le départ et il commence dès que l'individu prend la résolution de migrer. Cette étape comprend cinq dimensions :

- *La décision de migrer* : où l'individu s'informe sur le pays d'accueil où il prévoit immigrer ;
- *La préparation du départ* : où l'individu effectue les démarches administratives auprès de ce pays ;
- *Le détachement* : où l'individu essaie de se défaire de biens matériels (pouvant jusqu'à les donner en héritage) et de se distancier de certaines relations émotionnelles ou affectives ;
- *L'anticipation* : où la personne imagine vaguement ce qui l'attend dans le pays d'accueil ;
- *Le renoncement* : le moment où l'individu renonce à ses acquis professionnels, à son statut social et mise sur l'avenir.

De plus, il convient de noter qu'avant de migrer, en plus de leurs bagages, ces immigrants arrivent avec leurs différences ; des valeurs et des cultures différentes à celles de la société d'accueil.

Bref, selon Nathan (1987, cité dans Jean Ramdé, 2007, p. 20) « la migration implique la rencontre de deux (ou plusieurs) cultures différentes. »

Compte tenu de ce qui précède, dans le cadre de notre recherche, on se demande si la compétence interculturelle est une nécessité incontournable pour les professionnels qui œuvrent en milieu scolaire franco-ontarien et pluriethnique ? Une question à laquelle cette recherche tentera de répondre dans les paragraphes qui suivront.

Quant au processus migratoire, il est nommé par Rousseau et Nadeau (2003, cité dans Ramdé, 2007, p. 20) comme « L'entre-deux » ; en effet, selon Rousseau, il s'agit d'une deuxième étape qui correspond à la période du voyage.

À cet égard, il convient de noter que ce voyage peut être long, entrecoupé d'escales et/ou de lieux de transition. De plus, dans le processus migratoire, la migration peut être faite par voie aérienne, terrestre ou maritime.

Enfin, le processus post-migratoire est, selon Rousseau et Nadeau (2003), la troisième étape dans la migration et correspond à l'arrivée. De plus, selon ces auteures, cette étape correspond à l'acclimatement de l'immigré, au dépaysement, à l'inadéquation des schèmes de référence. Par ailleurs, cette étape peut provoquer chez l'individu une certaine fatigue, une déconstruction identitaire. C'est à cette étape que l'individu peut accumuler les chocs culturels, vivre une certaine désillusion (Rousseau et Nadeau, 2003, citées dans Ramdé, 2007, p. 21).

Pour sa part, Gilles Verbrunt (2009, p. 81), affirme que « la migration est une expérience originale qui marque la vie des personnes et de leurs milieux, laisse des traces. C'est une expérience qui modifie la relation du migrant adulte vis-à-vis de sa société et de sa culture d'origine et le met dans une position particulière par rapport au pays d'accueil. Cette expérience développe des références particulières chez les enfants qui grandissent dans des familles aux structures traditionnelles, mais qui par ailleurs subissent aussi l'influence de milieux modernes. »

Quoique « la question familiale est souvent considérée comme secondaire ou comme un problème dans l'immigration, et ceci, tant pour les migrants que pour la société d'accueil » (Vatz-Laaroussi, 2001, citée dans Bérubé, 2010, p. ix), il nous importe de noter la place importante que joue la famille dans le processus migratoire. En effet, les stratégies que ces

familles adopteront en tant que médiatrices du changement feront que le processus migratoire se déroulera avec souplesse ou non.

Par ailleurs, selon la même auteure, « l'adaptation et l'intégration familiale sont conséquemment des dimensions majeures de l'intégration globale et, dans, ce contexte, l'adaptation du rôle de parent devient un aspect fondamental » (Bérubé, 2010, p. ix).

Parallèlement, selon Myriam Bals et al. (2007, p. 53) dans le projet migratoire, on distingue des facteurs de protection et des facteurs de fragilisation. D'une part, parmi les facteurs de protection, on distingue la famille ; la société ; les conjonctures protectrices ; le bien-être objectif ou subjectif ; le gain, la sécurité et la continuité ainsi que peu ou pas de problèmes. D'autre part, les facteurs de fragilisation sont, entre autres, les conjonctures fragilisantes ; perte, insécurité ou rupture ainsi que la souffrance sociale, le mal-être et plus de problèmes de santé (Bals et al., 2007, p.53 : Schéma 4.4.: Projet Migratoire, facteurs de protection et de fragilisation).

### **1.5.2 Le processus migratoire**

Quant au processus migratoire, il est nommé par Rousseau et Nadeau (2003, citées dans Ramdé, 2007, p. 20) comme « L'entre-deux » ; en effet, selon Rousseau, il s'agit d'une deuxième étape qui correspond à la période du voyage.

À cet égard, il convient de noter que ce voyage peut être long, entrecoupé d'escales et/ou de lieux de transition. De plus, dans le processus migratoire, la migration peut être faite par voie aérienne, terrestre ou maritime.

### **1.5.3 Les conditions post-migratoires**

Enfin, le processus post-migratoire est, selon Rousseau et Nadeau (2003), la troisième étape dans la migration et correspond à l'arrivée. De plus, selon ces auteures, cette étape correspond à l'acclimatement de l'immigré, au dépaysement, à l'inadéquation des schèmes de référence. Par ailleurs, cette étape peut provoquer chez l'individu une certaine fatigue, une déconstruction identitaire. C'est à cette étape que l'individu peut accumuler les chocs culturels, vivre une certaine désillusion (Rousseau et Nadeau, 2003, citées dans Ramdé, 2007, p. 21).

Pour sa part, Gilles Verbrunt (2009, p. 81), affirme que « la migration est une expérience originale qui marque la vie des personnes et de leurs milieux, laisse des traces. C'est une expérience qui modifie la relation du migrant adulte vis-à-vis de sa société et de sa culture d'origine et le met dans une position particulière par rapport au pays d'accueil. Cette expérience développe des références particulières chez les enfants qui grandissent dans des familles aux structures traditionnelles, mais qui par ailleurs subissent aussi l'influence de milieux modernes. »

Quoique « la question familiale est souvent considérée comme secondaire ou comme un problème dans l'immigration, et ceci, tant pour les migrants que pour la société d'accueil » (Vatz-Laaroussi, 2001, citée dans Bérubé, 2010, p. ix), il nous importe de noter la place importante que joue la famille dans le processus migratoire. En effet, les stratégies que ces familles adopteront en tant que médiatrices du changement feront que le processus migratoire se déroulera avec souplesse ou non.

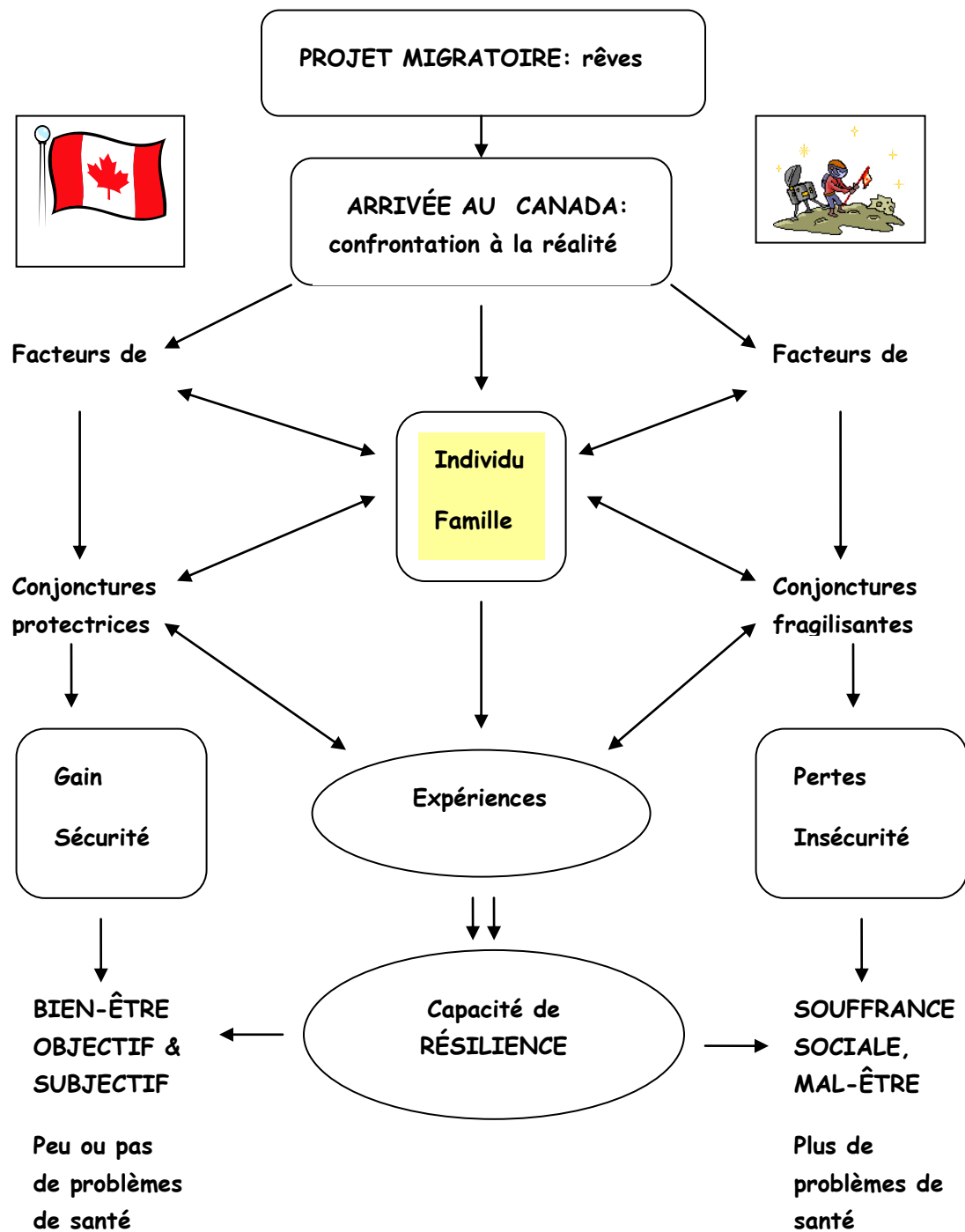
Par ailleurs, selon la même auteure, « l'adaptation et l'intégration familiale sont conséquemment des dimensions majeures de l'intégration globale et, dans, ce contexte, l'adaptation du rôle de parent devient un aspect fondamental » (Bérubé, 2010, p. ix).

Parallèlement, selon Bals (2007, p. 53) dans le projet migratoire, on distingue des facteurs de protection et des facteurs de fragilisation. D'une part, parmi les facteurs de protection, on distingue la famille ; la société ; les conjonctures protectrices ; le bien-être objectif ou subjectif ; le gain, la sécurité et la continuité ainsi que peu ou pas de problèmes. D'autre part, les facteurs de fragilisation sont, entre autres, les conjonctures fragilisantes ; perte, insécurité ou rupture ainsi que la souffrance sociale, le mal-être et plus de problèmes de santé (Bals et al. 2007, p. 53 :

Schéma 4.4.: Projet Migratoire, facteurs de protection et de fragilisation).



Schéma 1: Projet migratoire, facteurs de protection et de fragilisation



Source : Bals, Andonian, Lapalme et Chaussé (2007), Schéma 4.4, p. 53

Pour finir, il est aussi essentiel de s'interroger sur les différents modèles d'insertion des immigrants, une fois arrivés au Canada et quel peut être l'impact lié à ces différents modèles d'insertion adoptés par l'immigrant.

#### **1.5.4 Les capacités de résilience**

En bref, la résilience : « La vie, c'est comme une bicyclette, il faut avancer pour ne pas perdre l'équilibre » (Albert Einstein) - Quelle belle citation qui résume le facteur de résilience en un peu de mots !

Dans un mémoire de maîtrise sur la description du phénomène de la résilience scolaire chez les jeunes allophones du primaire récemment immigrés, Fasal Kanouté (2014) trouve pertinent d'analyser le concept de résilience en vue de dégager des pistes d'amélioration du soutien à ces élèves, dans leur scolarité. Ainsi donc, l'auteur a fait le choix de documenter de manière originale le caractère systématique de leur cheminement scolaire au moyen du concept de résilience en posant la question suivante : « Qu'est-ce qui favorise la résilience scolaire chez les élèves allophones du primaire récemment immigrés ? »

Selon Terrise et Larose (2001, cités dans Fasal Kanouté et Gina Lafortune, 2014, p. 121), la résilience est « la capacité d'atteindre ou l'atteinte d'une adaptation fonctionnelle malgré les circonstances adverses ou menaçantes. Même si le facteur de résilience peut-être culturellement marqué, tous ou presque s'accordent à dire qu'il est universel. »

Toutefois, selon Kanouté et Lafortune (2014, p. 121), quoique le facteur de résilience soit universel, il convient de noter qu'un jeune faisant preuve de résilience dans ses études pourrait en manquer par rapport à une conjoncture familiale (divorce des parents) lui causant préjudice ;

par exemple, trouble alimentaire. La résilience se bâtit aussi à travers les expériences de vie, ce qui implique que les capacités de résilience changent au fur et à mesure que l'on grandit (Bouteyre, 2004).

Pour ce qui est de la ***résilience scolaire***, les chercheurs ont documenté des facteurs de protection ou tuteurs de résilience, relatifs à l'élève, à sa famille et à l'environnement scolaire; ils ajoutent que ces tuteurs peuvent être des individus ou des contextes.

En premier lieu, comme ***facteurs de protection*** ou ***tuteurs de résilience***, on distingue les facteurs relatifs à l'élève dont les conditions favorables à la résilience résultant de l'intégration dans le système scolaire au primaire et de la scolarisation dans le pays d'origine. À cela s'ajoute, l'estime de soi ;

*La plupart de ces enfants ont déclaré être sûrs d'avoir déjà les capacités requises pour la pratique du métier qu'ils désirent faire plus tard, même s'ils ne manquent pas de préciser qu'ils devront travailler très fort pour y arriver. (Kanouté et Lafortune, 2014, p. 121)*

---

De plus, l'apport de recherche de Pourtois et Desmet (2007, cité dans Kanouté et Lafortune, 2014, p. 127) nous décrit les élèves résilients sur le plan scolaire « comme des enfants qui entretiennent un intérêt pour les apprentissages, qui sont assidus dans leur travail scolaire à la maison et qui ont tendance à accorder de l'importance à leur éducation. »

Aussi, on notera l'assurance en leur capacité d'apprentissage ; selon les auteurs, « dans leur recherche, le portrait des élèves résilients démontre de cette assurance à leur capacité d'apprentissage ; « [...] ils ont tous, sans contredit, assuré qu'ils sont en mesure de réussir leur année scolaire » (Kanouté et Lafortune, 2014, p. 126).

En deuxième lieu, on parlera des facteurs de résilience relatifs à leur famille ; les auteures citent parmi ces facteurs, la mobilisation familiale autour de la scolarité de l'enfant ; le fait d'avoir des parents scolarisés, disponibles pour les enfants en vue d'expliquer ou superviser si nécessaire, les devoirs et les leçons et entretenant un discours positif sur l'importance de l'école et l'éducation en général. Par exemple, à défaut de pouvoir expliquer les devoirs et leçons, des parents peuvent s'assurer simplement que l'enfant leur consacre un temps raisonnable à la maison. (Larose et al. 2004, cités dans Kanouté et Lafortune 2014, p. 120).

Par ailleurs, la collaboration école-famille a son importance : selon les auteurs, il s'agit d'une thématique abordée à plusieurs reprises par certains des participants. On notera l'importance d'entretenir une bonne communication et une collaboration avec des enseignants de leur enfant, dans le but de soutenir leur réussite scolaire. Par exemple : « Il y a vraiment des rapprochements entre les gens de l'administration, la directrice et les parents. C'est vraiment bien et j'espère que ça va continuer comme ça [...] je vais aider le prof parce qu'on doit vraiment travailler en équipe » (Mère de Yassine, citée Kanouté & Lafortune, 2014, p. 129).

Dans un autre ordre d'idées, les auteurs nous parlent des facteurs de résilience relatifs à l'environnement scolaire : les tuteurs de résilience scolaire peuvent aussi faire partie de l'école elle-même, comme un contexte, mais aussi par l'intermédiaire de ses acteurs. En effet, selon Cefai (2007), des études révèlent que certains enseignants sont cités comme des tuteurs de résilience : ils sont optimistes quant aux capacités de l'enfant et misent sur ses forces à l'aide d'une rétroaction positive ; ils fournissent un soutien aux élèves en les écoutant et en validant leurs émotions, tout en étant empathique, respectueux et compatissants envers ce qu'ils vivent.

Par ailleurs, les auteurs n'ont pas manqué de citer le soutien apporté par les pairs comme un des facteurs qui contribue à la résilience scolaire ; l'ensemble des élèves d'une classe influence de manière complémentaire le climat psychosocial de celle-ci et, par le fait même, les apprentissages, la motivation et les façons d'agir de tous.

En ce qui concerne les ressources de l'école, Larose et al. (2004) soulignent que la présence de programmes adaptés, de services et de personnes-ressources peut faire office de tuteur de résilience pour un élève. Du reste, selon Cefai (2007), certains chercheurs sont d'avis qu'il faudrait avant tout considérer la qualité du climat social de l'école, [...] et souligner aussi l'importance du leadership des directions pour créer des écoles qui soutiennent la résilience.

Comme nous l'avons dit plus haut, les tuteurs de résilience peuvent être des individus ou l'environnement extrafamilial ;

*Un autre élément du vécu des élèves allophones du primaire récemment immigrés favorables à leur résilience scolaire est relative à la contribution à l'environnement extrafamilial sont entre autres l'environnement familial ; pour compenser la perte de leur réseau social après l'immigration et pour une socialisation accélérée aux nouvelles réalités sociales et scolaires, les élèves récemment immigrés ont besoin de la présence dans leur entourage d'adultes significatifs qui ne font pas partie de leur dynamique familiale habituelle. (Bouteyre, 2004 : Kanouté et Lafortune, 2011 : Kanouté et Vatz-Laaroussi, 2008 ; cités dans Kanouté et Lafortune, 2014, p. 131)*

---

Enfin, mis à part la chance de jouir d'un adulte influent et extérieur à leur famille restreint (membre de la famille élargie, par exemple) que certains élèves ayant participé aux entrevues ont confirmé, on notera que la récession des écrits nous relève l'importance des organismes communautaires, comme une des ressources extrafamiliales dans le soutien à l'intégration familiale et des jeunes élèves nouvellement arrivés au Québec (Kanouté et Vatz-Laaroussi, 2008, citées dans Kanouté et Lafortune, 2014, p. 131).

Par contre, un autre élément qui attire notre attention et qui fait partie d'un des promoteurs de la résilience est les lieux des cultes que certains élèves ont mentionné comme étant un des facteurs qui a favorisé leur intégration socio-scolaire ainsi que leur bien-être. En effet, selon mes mêmes auteurs, dans ces espaces, ils font la rencontre d'autres jeunes ou d'adultes qui sont susceptibles de vivre des expériences similaires aux leurs (Kanouté et Lafortune, 2014, p. 131).

*Comme je suis catholique, j'écoute un peu la parole de Dieu, mais on parle plus de qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui. Est-ce qu'on a un problème ? On est plusieurs jeunes ensemble et on parle de ça, mais c'est tout en espagnol [...]. J'aime y aller parce que je peux expliquer comment je me sens, si je me sens triste... et ils me donnent des conseils. (Gabriella, citée dans Kanouté et Lafortune, 2014, p. 131).*

---

En définitive, dans cette partie, d'une part, on retiendra la place importante que joue la famille, l'environnement extra-familial ainsi que l'importance de l'école comme institution, de ses ressources humaines et matérielles ainsi que l'apport des ressources communautaire et de lieux de culte comme facteurs favorisant la résilience des élèves immigrants.

Quoique que les différentes recherches ne traitent pas directement des élèves immigrants francophones africains en milieu scolaire, les différents facteurs énumérés sont aussi applicables pour notre sujet de recherche ; certains parcours ou défis peuvent être communs à la plupart des immigrants, à titre d'exemple, le facteur de résilience.

Selon nos conclusions précédentes et compte tenu que nos élèves passent la plupart de leur temps à l'école, dans le cadre de notre recherche, on s'intéresse de savoir si l'école (et ses ressources humaines) en tant qu'institution est assez outillée pour soutenir les élèves immigrants francophones africains en milieu scolaire.

Dans le cadre de notre recherche, on parlera des défis des jeunes immigrants francophones en milieu scolaire, les défis des parents de ces élèves ainsi que les défis des professionnels qui œuvrent en milieu scolaire franco-ontarien.

### *1.6 LES DÉFIS IDENTITAIRES DES JEUNES IMMIGRANTS FRANCOPHONES EN MILIEU SCOLAIRE FRANCO-ONTARIEN*

Dans leur article – « L’immigration et la communauté franco-torontoise : le cas des jeunes » - Amal Madibbo et John Maury (2001) essaient de comprendre l'expérience et les positionnements des jeunes qui s'identifient dans leur discours, comme immigrants, ou fils d'immigrants par rapport à leur communauté, à la communauté franco-torontoise et à la communauté torontoise dans son ensemble. Ils analysent les positionnements identitaires de ces jeunes, en mettant l’accent de façon plus particulière sur le récit de quatre jeunes dont trois d'origine haïtienne et une d'origine mauricienne.

Les auteurs tentent de répondre aux questions suivantes :

- Quelle est leur place dans ces communautés ?
- Quelles affiliations développent-ils et avec quels regroupements ?
- Comment s'intègrent-ils dans le milieu scolaire et dans un marché de travail bilingue?

Leur recherche est de type ethnographique auprès des communautés haïtienne et mauricienne, ainsi qu'auprès de deux organismes francophones qui se spécialisent dans le conseil à l'emploi, le logement, l'immigration et les services de santé.

Quant à l'échantillon, il était constitué d'individus (jeunes, adultes, parents) et de représentants de regroupements communautaires qui jouent un rôle public important dans leur communauté, ainsi que d'autres organismes et institutions torontoises. Au total, 14 entrevues ont été effectuées auprès de personnes dans chacune des deux communautés visées, dont plusieurs entrevues collectives auprès de membres de regroupements communautaires. Ces entrevues ont porté sur les trajectoires d'immigration :

- les rapports avec les institutions et organismes francophones et anglophones, ainsi qu'avec ceux de la communauté d'origine ;
- les modes d'organisation interne de la communauté ;
- les liens qu'entretiennent ces personnes avec leur communauté, au Canada ou ailleurs, et avec d'autres communautés ethnolinguistiques à Toronto.

Les conclusions de cette recherche nous révèlent que la situation des jeunes francophones immigrants ou enfants d'immigrants au Canada est un sujet complexe.

En effet, selon Madibbo et Maury (2001), ces jeunes francophones immigrants ou enfants d'immigrants font l'expérience d'un « entre », pas tout simplement un « entre-deux » mais plutôt un « entre-plusieurs » (spatio-temporel, intergénérationnel, multiculturel, langagier). Aucun schéma ne semble pouvoir les « fixer ». Il est essentiel que les paramètres et les modèles soient constamment remis en question, car ces jeunes sont poussés à se définir, à s'identifier et, par conséquent, à remettre en cause les modèles tout faits en nous indiquant les défaillances et les faiblesses de ces derniers.



Dans la même optique, ces mêmes auteurs nous indiquent que, quoique chaque jeune soit presque unique, les jeunes ont tous démontré dans les entrevues qu'ils s'adonnaient certainement à la réflexion, qu'ils n'étaient nullement en situation de perte ou de manque. À la fois actifs et militants, ils sont au contraire très engagés dans la question de l'interculturel, des identités mixtes et dans celle des avantages et désavantages qu'il y a à occuper des postes bilingues. Leurs discours se traduisent dans la pratique culturelle, par la voie de leurs engagements dans le monde du théâtre, du cinéma, de la radio communautaire où ils célèbrent cette identité « d'entre-plusieurs ».

Parallèlement, dans son article « Les différentes facettes identitaires des élèves âgés de 16 ans et plus inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario », Georges Duquette (2004) se renseigne sur la nature et l'importance des différentes facettes identitaires que se donnent les élèves qui fréquentent les écoles secondaires de l'Ontario en relation avec les trois catégories d'identités : territoriales, ethniques et ethnolinguistiques, et linguistiques et culturelles.

En tenant compte de la situation minoritaire de l'Ontario français, dans son étude, cet auteur cherche à répondre aux questions suivantes : 1) Quelle est la nature des identités territoriales des adolescents qui fréquentent les écoles secondaires de l'Ontario et quelle en est l'importance ? ; 2) Quelle est la nature des identités ethniques et ethnolinguistiques de ces jeunes et quelle en est l'importance ; 3) Quelle est la nature de leurs identités linguistiques et culturelles et quelle en est l'importance ?

En vue d'obtenir un profil de l'importance des facettes identitaires chez les jeunes fréquentant les écoles secondaires de langue française de l'Ontario, onze conseils scolaires ainsi que des écoles

secondaires offrant des programmes réguliers ont été invités à participer. Au total, 41 écoles sur 72 ont répondu positivement à l'invitation.

Selon Duquette (2004) les résultats montrent clairement que l'identité nationale canadienne et l'identité provinciale ontarienne sont les plus importantes pour ces jeunes. L'ancrage dans le territoire apparaît donc comme une composante essentielle de l'identité sociale, peu importe la situation minoritaire ou majoritaire du groupe. De plus, l'auteur note que ces résultats militent en faveur d'une reconnaissance accrue de l'hétérogénéité de la population minoritaire et du besoin de renforcer les langues et les cultures en milieu scolaire, afin de permettre à tous les membres de cette population d'assumer leur juste place au sein de ses institutions.

De même, dans une entrevue donnée à Gertrude Mianda (1998), Antoine Dérose, à l'époque travailleur social et Conseiller de projet auprès du Conseil scolaire public du District Centre-Sud-Ouest de Toronto, répond aux questions en rapport avec les différentes situations problématiques vécues par les nouveaux arrivants. Il parle, entre autres, des enjeux d'intégration des jeunes immigrants. Parmi ces enjeux, il cite les barrières linguistiques, le choc culturel des parents et des jeunes, un renversement de situations dans les rapports parents-enfants qui est dû aux barrières linguistiques (l'enfant devient l'interprète de la famille et pour la famille, faisant ainsi des tâches d'adultes, devenant un peu comme le parent de ses parents). Il parle également de l'expérience des parents face aux conflits culturels, de la différence entre l'intégration des immigrants et celle des réfugiées, ainsi que de la différence de l'intégration selon le genre ou le sexe. Dérose soulève des problèmes auxquels il a dû faire face dans l'exercice de ses fonctions de travailleur social en milieu scolaire. Ces problèmes sont de trois ordres : les conflits culturels intergénérationnels, la discipline, les conflits de valeurs.

D'une part, il soulève la question des conflits culturels :

*[...] l'intégration des jeunes est plus rapide et un peu plus brutale, car dans le milieu scolaire, la pression de groupe est plus forte ; ce qui fait que ces jeunes ont tendance à perdre leurs schèmes culturels et à vouloir ressembler à « l'autre » - le jeune canadien d'origine - à défaut de se sentir marginalisé par le groupe dominant. Par conséquent, les parents de ces jeunes ont du mal à laisser leurs enfants être assimilés par la société d'accueil : il se crée ainsi un conflit culturel entre parents et enfants. (Dérose dans Mianda, 1998, p. 28)*

---

C'est ainsi que ces jeunes adolescents immigrants africains francophones souffrent davantage de la crise identitaire qui résulte du tiraillement entre leur propre culture et la culture du pays d'accueil et par conséquent, ils perdent leurs repères. Cette crise d'identité est plus marquée que ceux des jeunes qui ne vivent pas cette triple situation minoritaire, ni ce processus d'immigration.

Dans la même optique, selon Spencer et Dornbusch (1998, cités dans Olds et Papalia, 2005, p. 241), certains adolescents peuvent même intérioriser les préjugés que la culture dominante entretient à l'égard de leur groupe culturel et vivre une véritable confusion identitaire.

D'autre part, Dérose (Mianda, 1998) parle de la question de comportement pour les jeunes adolescents et plus précisément de la méthode de punition corporelle utilisée par les parents immigrants et qui ne sont pas appliquées ici. Selon lui, dès la maternelle, les enfants apprennent leurs droits à l'école ; ce qu'il juge bon pour se protéger, en cas de besoin. Cependant, l'auteur nous indique qu'en contrepartie, les mécanismes de support pour harmoniser les relations parents/enfants semblent faire défaut. Ainsi, il nous donne un exemple où des parents ont dû faire face à des charges criminelles parce qu'ils appliquaient la discipline corporelle qui est normalement acceptée dans leurs pays. Par conséquent, il y a des parents qui perdent leurs enfants parce que les services de l'Aide à l'Enfance enlèvent l'enfant du foyer (Mianda, 1998, p.

23) ; Dérose nous indique que le grand problème est que les parents n'ont pas été avertis ou n'ont pas été préparés à cette situation traumatisante pour eux et pour leurs enfants. En effet, on ne leur a pas donné des outils de remplacement pour qu'ils contrôlent leurs enfants avec d'autres méthodes de discipline.

Enfin, Dérose (Mianda, 2008) nous renseigne sur les conflits de valeurs, surtout chez les adolescents, qui découlent du fait que les enfants immigrants prennent rapidement conscience des écarts existant entre les valeurs et les modèles d'éducation prônés par leurs proches et ceux prônés par les représentants de la société d'accueil, dont entre autres les médias, les pairs, les intervenants institutionnels ou communautaires, etc.

En guise de conclusion, pour faire face à ces différents enjeux auxquels font face les parents immigrants et leurs enfants, Mianda (1998) parle de l'importance pour les immigrants de travailler en partenariat avec leur communauté et le Gouvernement. Selon elle, l'entraide dans les communautés ethnoculturelles est nécessaire afin d'offrir des services minimum aux immigrants qui arrivent. De plus, elle nous parle de l'importance du plan de financement des services du Gouvernement dans les services comme l'éducation, les soins de santé (etc.), ainsi que la connexion entre les services d'immigration et les services communautaires afin de guider les nouveaux arrivants dès l'aéroport ; ce sont autant d'éléments nécessaires pour faciliter l'intégration des nouveaux immigrants (ibid., p. 31). Enfin, elle insiste aussi sur le fait que le Gouvernement devrait arrêter de faire des coupures dans les services sociaux qui sont bénéfiques aux plus démunis, dont parmi eux, les nouveaux-immigrants.

Dans le même ordre d'idées, dans leur article – « La construction identitaire chez l'adolescent de parents migrants. Analyse croisée du processus identitaire » - Laëtitia Bouche-Florin, Sara Marie

Skandrani et Marie-Rose Moro (2007) se questionnent sur la construction identitaire chez l'adolescent de parents migrants dans un contexte transculturel.

Ces auteures proposent une revue de la littérature sur le processus de construction identitaire chez les adolescents de parents migrants en France. Cette réflexion théorique s'appuie sur les conceptualisations de ce processus en psychologie interculturelle, transculturelle et dans la théorie du 'self dialogique' ; il s'agit de mettre en relief ces différentes approches et les ponts qui les relient pour permettre alors de mieux comprendre la réalité de l'identité hybride ou métissée à l'adolescence.

Les auteures concluent que, quel que soit le courant théorique dans lequel nous nous situons, la construction identitaire des adolescents de parents migrants est un processus qui s'enracine dans un univers aux multiples influences. Cependant, la complexité de ce processus peut être vécue avec difficultés par certains de ces adolescents fils de migrants. De plus, selon les mêmes auteures, le travail clinique auprès d'adolescents de parents migrants révèle que la complexité de ce processus de construction identitaire peut parfois même être source d'une souffrance interne importante ; elles nomment, entre autres, la dépendance au cannabis ou les tentatives de suicide comme étant une illustration des multiples facettes que peut revêtir cette souffrance et qui font l'objet de recherche clinique en cours d'élaboration.

Ces auteures concluent qu'il semble important de prendre en compte cette spécificité dans le soin clinique auprès de ces adolescents par l'aménagement d'un cadre thérapeutique transculturel. Ainsi, une des stratégies psychothérapeutique proposée serait l'élaboration d'une identité métissée par les différents mondes dans lesquels ces jeunes adolescents grandissent.

## ***1.7 LES DÉFIS DES PARENTS DES ÉLÈVES IMMIGRANTS DANS LE PROCESSUS MIGRATOIRE***

Michèle Vatz-Laaroussi (1993), dans son article « Intervention et stratégies familiales en interculturel », analyse la place de la famille (considérée comme cellule de base avant, pendant et après l'immigration) ainsi que les stratégies que la famille met en œuvre dans l'immigration ou dans un contexte interculturel.

Elle se pose les questions sur l'occupation du temps en famille et sa représentation, sur la mobilisation des espaces ainsi que sur la topographie des réseaux primaires et secondaires d'affiliation et d'appartenance et la valeur qui leur est donnée.

En vue de poser les pierres angulaires d'un modèle d'intervention familiale en interculturel, en premier lieu, l'auteure part du postulat selon lequel la famille est comme un groupe essentiel dans le processus d'immigration. En deuxième lieu, dans sa démonstration, elle tente de construire un questionnement autour des deux sous-systèmes – famille / communauté ethnique - permettant ensuite d'envisager concrètement une typologie encore incomplète des stratégies en jeu. L'analyse de ces éléments lui permet ainsi de valider son hypothèse selon laquelle la famille est comme un groupe essentiel dans le processus d'immigration, en vue de déterminer le modèle d'intervention familiale en interculturel.

De type exploratoire et qualitative, cette recherche utilise des récits de vie pour essayer d'établir les corrélations entre les récits des différents membres de la famille (père, mère et enfants) en vue de tracer un premier modèle des stratégies d'intervention familiale pertinentes en contexte interculturel.

En guise de conclusion, Vatz-Laaroussi (1993) nous indique que ce modèle d'intervention, en construction, est issu des approches structurelle et écosystémique et qu'il en représente une application possible dans un contexte de changement et dans le champ de la famille, nous informant que cette approche est déjà appliquée en France de manière informelle. De plus, selon elle, il est clair que la recherche en cours sur les stratégies familiales permettra de rendre ce type d'intervention à la fois plus efficace et plus systématique. La prise en compte de variables telles que la culture d'origine, les niveaux socioculturel et socioprofessionnel des parents, le lieu d'habitation (Montréal / régions éloignées), la présence et l'organisation des communautés ethniques s'avèrent dès maintenant nécessaires pour une analyse factorielle, à la fois qualitative et quantitative de ces stratégies et de leurs modalités.

Dans le même ordre d'idée, se basant sur les travaux de Naltchayan (1991), Guy Bilodeau (1993) partage l'état des réflexions et des travaux d'un groupe de praticiens du *Centre des services sociaux du Montréal métropolitain* (CSSMM) qui, à partir d'études de cas, ont pu dégager un ensemble de principes, de valeurs, d'attitudes et de comportements professionnels qui devraient plus particulièrement être pris en considération dans l'intervention. Le résultat est que ces réflexions – cette sagesse professionnelle – ont été placées dans le cadre théorique de la méthodologie du travail social.

Partant de ce fait, Bilodeau (1993) a posé les questions de recherche suivantes dans le cadre de cette réflexion :

- La profession est-elle adaptée à sa mission aujourd'hui ?
- Y aurait-il une façon de faire, une méthode spécialement adaptée aux situations où les intervenants sont en interculturalité ?

- Devrait-on construire des grilles d'évaluation spécifiques ?
- Le travail en situation d'interculturalité a-t-il une parenté avec le processus d'intervention développé dans les différentes approches en service social ?
- Ou encore peut-on repérer dans la méthodologie d'intervention les dimensions où il deviendrait impératif de pratiquer une vigilance particulière en situation d'interculturalité ?

C'est dans une analyse qualitative de type inductive et par l'analyse des cas pratiques que l'auteur cherchera à trouver des réponses à ces questions.

À cet égard, les problématiques soulevées vis-à-vis des parents immigrants sont les suivantes :

***Un état d'infantilisation :***

*Dans le pays d'accueil, les migrants essaient d'être définis et respectés comme des adultes, mais paradoxalement, dans le nouvel environnement, ils ne connaissent souvent ni langue du pays, ni les coutumes, ni même le minimum pour comprendre le fonctionnement du pays ; ils se retrouvent dans une position de dépendance et d'assistance par rapport aux habitants du pays d'accueil et aux fonctionnaires de ces institutions. (Bilodeau, 1993, p. 37)*

---

***La réduction de la famille étendue :***

*La famille immigrante devient plus vulnérable aux modifications de l'environnement à cause de la réduction de la famille étendue ; cette dernière étant considérée comme une source importante de satisfactions affectives, de solidarité, d'aide et de soutien devant les difficultés de l'existence. (Bilodeau, 1993, p. 37)*

---

***La dévalorisation de l'image parentale :***

*L'adolescent de la famille migrante est amené à comparer le style de vie de sa famille, les mœurs propres à sa culture avec ceux du pays d'accueil. À travers le*



*discours de la société d'accueil, notamment à l'école, l'adolescent recherche donc des modèles d'identification en dehors de sa famille ou de son groupe culturel d'appartenance. Il adopte souvent une attitude critique et défensive qui se traduit par une dévalorisation de l'image des parents qui représentent la culture d'origine. (Bilodeau, 1993, p. 37)*

---

***La parentalisation d'un des enfants :***

*Il arrive souvent dans la famille qu'un adolescent -et même un enfant -soit le seul qui parle (lit et écrit) la langue du pays d'accueil. Celui-ci sert d'intermédiaire entre la famille et les diverses institutions sociales, école, mairie, voisinage, etc. Cette situation qui représente un pouvoir de parent ne correspond pas à son âge et à son statut. (Bilodeau, 1993, p. 38)*

---

***Le renforcement des attitudes autoritaires :***

*La perte du prestige social vécue par les parents est une source de souffrances ; elle entraîne souvent une démission du rôle du père et le renforcement des attitudes autoritaires de ce dernier, dans la famille et à l'extérieur, comme moyen de compenser cette perte et comme un effort pour être reconnu en tant qu'adulte et partenaire ayant une valeur. (Bilodeau, 1993, p. 38)*

---

Le groupe de praticiens du Centre des services sociaux du Montréal métropolitain conclut que la stratégie de fond de l'intervenant social a pour base l'abandon par les deux parties (intervenant et immigrant) des schèmes culturels rigides qui les empêchent de s'aventurer dans ces territoires inconnus de l'immigration avec un esprit d'ouverture et de créativité. Cette stratégie prend ses racines dans la conviction profonde que l'immigrant et sa famille sauront trouver les voies pour survivre dans la société nouvelle (Brunel, 1989 ; Capra, 1983, p. 372, cités dans Bilodeau 1993, p. 45). C'est dans cette densité de réalités multiples que le travailleur social, sollicité par le client ou mandaté par l'organisation sociale, devra en toute maîtrise de sa méthodologie offrir le soutien qui permettra à la personne (groupe ou communauté) de rehausser sa compétence sociale

dans le nouveau tissu social qu'elle doit se constituer du fait de la situation de transition que l'immigration lui impose (Bilodeau, 1993).

De même, au niveau du macro-système, Mianda Gertrude (2008) nous parle de la non-reconnaissance presque systématique des diplômes des immigrants, qui, dans un sens, renforce la difficulté pour les parents de ces élèves immigrants à se trouver du travail.

De leur côté, Kanouté et LaFortune (2011) ont fait une étude sur les trajectoires socio-migratoires de familles d'origine haïtienne à Montréal, mettant en lumière les expériences de rupture qui jalonnent la migration de ces familles. Il ressort que « La trajectoire renvoie à l'idée de mouvement et de dynamique dans l'espace et dans le temps et doit être comprise à la lumière de cet univers qui révèle l'action du sujet » (ibid., p. 8).

Ainsi, neuf enseignants/intervenants scolaires et cinq intervenants communautaires d'organismes d'aide aux devoirs ou de Maison de Jeunes ont été identifiées par les jeunes comme des personnes significatives. Dans le cadre d'entrevues individuelles enregistrées, d'une durée de 30-60 minutes, ces personnes étaient invitées à se prononcer sur la trajectoire socio-scolaire du jeune depuis qu'ils le connaissent et plus largement sur les défis éducatifs auxquels font face les familles d'origine haïtienne.

Les conclusions de cette étude révèlent que, d'une part,

*[...] les familles de première et deuxième génération soulignent que le défi majeur est de parvenir à trouver sa place dans une société où l'on est perçu comme « différent », « étranger » même quand tu es né ici, par rapport à des « ayants-droit » naturels. Selon ces familles, la réussite scolaire est le moyen par excellence d'atteindre cet objectif; elle permet de gravir l'échelle sociale et d'imposer le respect.(Kanouté et LaFortune, 2011, p. 26)*

---

D'autre part, les conclusions de ces entrevues nous alimentent sur l'expérience sociale de ces familles, en décrivant les ruptures vécues par les familles immigrantes ; sous l'angle de l'expérience professionnelle, on peut souligner la déqualification professionnelle vécue par certaines familles (celles qui sont éduquées et dont ni les diplômes ni l'expérience de travail ne sont reconnus), tandis qu'on notera les opportunités de formation et de carrière saisies par d'autres.

Au point de vue culturel, il convient de noter « les efforts des familles pour composer avec les valeurs du milieu de résidence et celles du pays d'origine, malgré parfois certaines craintes et la peur de tout perdre en essayant de gagner sur les deux fronts. » (Kanouté et LaFortune, 2011, p. 27).

De même, dans son livre « Parents d'ailleurs, enfants d'ici », Louise Bérubé (2004) nous parle du sentiment d'incompétence vécu par les parents immigrants dans l'exercice d'adaptation de leur rôle ; en effet, à travers l'exercice de son rôle, le parent immigrant est l'agent premier de socialisation de son enfant. Mais il est en même temps dépositaire de la culture de sa société d'origine, donc de sa culture qu'il véhicule dans la plupart de ses gestes et activités.

L'auteur nous parle de la complexité du rôle de parents lorsqu'il doit sélectionner dans deux cultures d'appartenance ce qui s'avère le plus pertinent, le plus utile, pour le développement de ses enfants, malgré son sentiment d'incompétence presque inévitable puisqu'il ne maîtrise pas encore le nouveau code culturel.

## ***1.8 LES DÉFIS DES PROFESSIONNELS QUI ŒUVRENT EN MILIEU SCOLAIRE FRANCO-ONTARIEN***

Enfin, il convient d'analyser les différents enjeux auxquels font face les professionnels (travailleurs sociaux, enseignants, etc.) en milieu scolaire dans un contexte multiculturel.

Dans cette partie, d'une part, nous analyserons en détail le rôle des travailleuses sociales (T.S) en milieu scolaire, leurs défis dans l'exercice de leur fonction et enfin, d'autre part, nous ferons un parallèle entre les défis des T.S dans l'exercice de leur fonction et les mécanismes d'exclusion des immigrants au Canada, ainsi que les capacités de résilience que peuvent développer ces élèves immigrants pour faire face aux différents mécanismes d'exclusion.

### 1.8.1 Le rôle des travailleuses sociales en milieu scolaire et leur défis

*En fait, le migrant n'est pas le seul à témoigner d'une culture. Le travailleur social porte également une : ce dernier n'est pas culturellement neutre, ni situé hors des rapports sociaux de par ses appartenances diverses, nationale, religieuses, régionale, classe sociale, catégorie professionnelle et le rattachement institutionnel, il a intériorisé une culture et des sous-cultures dont on n'a pas toujours conscience mais qui vont définir et orienter ses rapports aux autres.*

*[...] le travailleur social est aussi porteur d'une identité socio-culturelle... d'autre part, en tant que professionnel, il est acteur social, représentant de la société d'accueil et de l'institution qui légitime son action, toujours engagé dans le jeu de relation majoritaire-minoritaire. (Cohen-Émerique, 1989, p. 90)*

---

Cela étant dit, il importe de parler du rôle des travailleurs sociaux en milieu scolaire, avant de parler de leurs défis dans l'exercice de leur fonction. En effet, la travailleuse sociale en milieu scolaire, aussi communément appelée « agente d'assiduité », fournit des services aux étudiants ayant des difficultés avec leur environnement et qui ont un impact négatif sur leur fonctionnement scolaire. Parmi les difficultés auxquelles font face les élèves et qui peuvent nécessiter la demande de service auprès d'une travailleuse sociale, on citera entre autres les difficultés d'adaptation scolaire ; le retard de développement qui affecte leur fonctionnement

académique ; les difficultés de transition (ex. changement de pays, d'écoles, divorce, deuil, remariage des parents, changement dans la composition de la famille) ; les difficultés d'apprentissage qui engendrent de la frustration, des effets négatifs sur leur comportement à l'école et leurs interactions sociales ; les difficultés au niveau de la famille ayant un impact sur le fonctionnement de l'élève à l'école ; les problèmes de dépendance à la drogue ; la grossesse à l'âge scolaire ; le risque de décrochage scolaire et une faible fréquentation scolaire.

De plus, d'une part, il est essentiel de noter que les travailleuses sociales (T.S) ont la responsabilité aux termes de la *Loi sur les services à l'enfance et à la protection* de signaler les cas d'enfants victimes de mauvais traitements et de négligence. D'autre part, il faudrait noter que les T.S travaillent en collaboration avec l'école, en tant qu'institution, avec les enseignants et les parents des élèves ; mais, il reste à savoir quels sont les défis que rencontrent les T.S dans l'exercice de leurs fonctions.

Enfin, il convient de noter que le travailleur social est détenteur d'une identité socio-culturel, qui de façon inconsciente va orienter et définir son rapport à l'autre ; encore faut-il noter que ce rapport à l'autre sera un rapport soit positif ou négatif selon que le travail social peut ou non faire preuve de compétence interculturelle en intervention auprès d'un usager différent de lui/elle culturellement.

### **1.8.2 Les défis de la pratique interculturelle en milieu scolaire**

*À l'école, un jeune garçon se plaint des mauvais traitements infligés par son père, originaire du Sri Lanka. L'école le dirige vers le centre de services sociaux local. Le père, qui estime être un bon parent, se sent menacé et blâmé au cours de l'intervention sociale. Il abandonne son rôle, par peur des représailles du pays d'accueil. (Situation 8 - Legault, Bourque et Roy, 2008, citées dans Legault et Raché, 2008, p. 216)*

---

En effet, selon Gisèle Legault, Renée Bourque et Guylaine Roy (2008, p. 208), « la narration des incidents révèle les difficultés que les intervenants éprouvent dans leur pratique en contexte multiculturel en même temps qu'elle fait apparaître, en filigrane, une façon particulière de résoudre ces difficultés. »

Au demeurant, afin d'étudier cette pratique, ces auteures ont choisi de rencontrer des intervenants d'organismes du réseau public des services sociaux, là où le pourcentage des clientèles immigrantes est plus élevé et où, de ce fait, il y a déjà une sensibilisation à la question de la pratique en contexte multiculturel. Elles ont donc utilisé un échantillon de convenance, puisqu'il s'agit d'une première analyse de la parole des intervenants sur leur pratique et sur les difficultés qu'ils affrontent. Par la suite, on a demandé à chaque intervenant de choisir deux dossiers actifs dans lesquels il y avait eu des *situations d'incompréhension interculturelle (SII)* ou des incidents critiques provoqués par le fait que leurs valeurs et leurs normes étaient entrées en conflit avec celles de leur client et de sa famille, ce qui avait créé un malentendu (Legault et Rachédi, 2008, p. 209).

Une analyse de contenu des entrevues a ensuite été effectuée afin de dégager des catégories pertinentes par rapport aux aspects abordés. Pour faire cette analyse des SII ou des incidents critiques, les auteures de la recherche ont d'abord utilisé la typologie de Cohen-Émerique (1984), qui a observé cinq zones principales de chocs culturels dans les interventions des travailleurs sociaux en France. (Legault, Bourque et Roy, 2008, p. 209)

- 1) les chocs relatifs aux différences dans la perception de l'espace et du temps ;

- 2) les chocs liés à la représentation de la famille, aux rôles et statuts de ses membres et aux codes relationnels ; les chocs liés aux codes des échanges interpersonnels, à la socialisation et à la bienséance ;
- 3) les chocs liés aux types de demandes qu'on peut faire aux travailleurs sociaux ;
- 4) les chocs relatifs aux rites et aux croyances religieuses ;
- 5) et les chocs liés à la représentation du processus de changement culturel.

Dans la plupart des cas, selon Van de Sande, Beauvolks et Renault (2002), ces chocs culturels résultent, entre autres, d'une conception différente des rôles des services sociaux : opposition entre la vision du monde occidental (individualisme) et celle du monde non-occidental (collectivisme), modes différents d'éducation des enfants, le jugement de valeur selon la perception de rapports inégalitaires entre hommes-femmes et la notion différente de la famille (Van de Sande, Beauvolks et Renault, 2002, cités dans Bals et al., 2007, p. 50).

Ainsi, on croit fermement que ces chocs culturels que vivent les travailleuses sociales peuvent avoir des répercussions sur leur façon de se comporter au regard de la différence ou sur leurs divers processus de traitement de la différence, créant ainsi des mécanismes d'exclusion.

Partant d'une recherche basée sur une analyse empirique, Margalit Cohen-Émerique (1993), dans son article « L'approche interculturelle dans le processus d'aide », montre comment, dans un processus d'échanges avec un groupe de migrants en France et d'agents chargés de leur insertion en France, travailleurs sociaux, psychologues, personnel paramédical, enseignants et formateurs rallient théorie et pratique pour s'interroger sur l'identité du travailleur social en tant que facteur interférant dans le travail d'accueil et d'aide auprès des migrants. Ces professionnels se posent la

question de savoir comment un travailleur social peut s'approprier la culture de l'autre ou, plus modestement, faire des observations en partant du point de vue de l'autre. Leurs conclusions et recommandations sont les suivantes :

1) Il faut *s'informer* avec pour objectif d'apprendre à poser des questions qui iront au-delà du recueil de l'information, dans la recherche d'une véritable communication, point de départ à la reconnaissance d'autrui (Cohen-Émerique, 1993, p. 10).

2) Il faut savoir *écouter* ; il s'agit de l'écoute du langage et des systèmes de représentations qu'il véhicule en portant attention aux proverbes, métaphores, allégories qui fleurissent le discours de l'autre différent culturellement et, de façon générale, de s'ouvrir au langage populaire, reflet de la culture orale et de toute une représentation de l'homme dans le monde (Calvet, 1984, cité dans Cohen-Émerique, 1993, p. 11). Enfin, être attentif aux répétitions de mots-clés, porteurs de valeurs fondamentales qui structurent l'identité de la personne comme : « honneur », « honte », « trahison », « respect », en cherchant à élucider le sens avec le locuteur lui-même. Cette écoute du langage est une voie royale à la compréhension de l'univers d'un autrui différent culturellement (Cohen-Émerique, 1993, p. 10).

3) La *communication non verbale* : il s'agit d'apprendre à observer, être attentif aux contextes et aux détails les plus subtils mais les plus significatifs, porteurs de sens (vêtements, objets symbolico-religieux, organisation de l'espace, position des locuteurs, etc.), (ibid., 1993, p. 11).

4) *Voyager* : « [...] la meilleure voie d'accès à l'autre différent, c'est le dépaysement ; par l'immersion corporelle dans le divers, les paysages, les modes de vie et l'exotisme, cette altérité lointaine deviendra une partie de moi. » (Ibid., 1993, p. 11).



5) *Prendre du temps* : L'approche interculturelle est d'abord une question de temps, 'donner du temps au temps' car la découverte de l'univers de l'autre tout en se décentrant du sien propre est un processus d'apprentissage qui demande un temps de maturation progressive. Enfin, Cohen-Émerique (1993, p. 81) nous fait remarquer que « l'approche interculturelle dans le processus d'aide restera toujours une part de malentendus, d'approximation de sens qu'il faudra admettre comme une part de l'autre. »

6) *La négociation et la médiation* : Négociateur, « c'est assurer une série d'échanges, de démarches pour parvenir à un accord, pour conclure comme dans le cas de négoce. » Faire une médiation « est une entreprise destinée à mettre d'accord, à concilier ou réconcilier des personnes ou des parties » (Dictionnaire Robert). Selon Cohen-Émerique (1993), dans les deux cas, il s'agit d'aboutir à un minimum d'accord, de compromis, à un champ commun par une série de démarches, d'échanges pour éviter la guerre et — dans le contexte de l'action sociale ou éducative — éviter la violence symbolique où un des protagonistes impose son code à l'autre , soit dans un processus assimilateur qui nie l'autre dans ce qu'il est (« Ici vous êtes en France, devenez comme nous ! »), soit en adoptant une attitude d'indifférence (« Restez ce que vous êtes, nous sommes ce que nous sommes, on ne peut rien changer ! ») (Ibid., 1993, p. 82).

Enfin, les participants de ce groupe d'échange concluent que trouver le minimum de compromis, cet espace commun, est un processus complexe, car il s'agit de cerner les limites au-delà desquelles chacun des protagonistes ne peut aller, soit parce qu'il perd son identité, soit parce qu'il se marginalise par rapport à son groupe ou se met en faute par rapport à sa mission professionnelle (Cohen-Émerique, 1993, p. 82).

Dans un autre ordre d'idées, dans son article « Complexité et interculturel », Guylaine Roy (1993) se sert de la « pensée complexe » comme support d'un protocole de discussion de cas dans un contexte d'approche interculturelle. L'objectif est l'élaboration d'une grille d'analyse capable de rendre compte de la multi dimensionnalité du « donné social » quand deux porteurs d'identité sont en présence. Ainsi, d'une part, l'auteure se questionne sur le malaise que peut ressentir un intervenant social au cours de discussions de « cas » dans un contexte d'approche interculturelle.

D'autre part, elle se demande s'il n'y a pas moyen de parer au danger de la « myopie culturelle et institutionnelle » en développant des instruments de travail qui rendraient compte de la complexité des situations-problèmes, une notion de complexité qui, selon elle, est essentielle à l'intervenant social. Elle utilise une recherche qualitative qui se base sur des discussions des « cas » concernant le malaise que des travailleurs sociaux peuvent ressentir quand, notamment, ils ont à privilégier un aspect d'une situation-problème aux dépens d'autres aspects.

Pour conclure, l'auteure se base sur la conception de Cohen-Émerique relativement à l'observation de signaux culturels différenciateurs, de filtres et d'écrans sociaux, de distorsions dans l'attribution de sens dans le processus d'évaluation, de même que des zones de fragilisation porteuses d'éléments déclencheurs de crises, pour développer des instruments de travail qui rendraient compte de la complexité des situations-problèmes sous forme de proposition, et l'élaboration d'un « protocole de discussion de cas » qui vise à illustrer une situation-problème, en posant d'abord la complexité de l'ensemble des données.

Ce schéma de protocole se base sur la définition de « la différence » dans la perspective interactionniste de Martine Abdallah-Preteceille (1985) ; cette « différence » est: « [...] un rapport

dynamique entre deux entités qui se donnent mutuellement un sens. » (Roy, 1993, p. 149). Le protocole de discussion de cas se base également sur la théorie de la communication où il est notamment question d'émetteur, de récepteur, de message, de codage, de décodage et de feed-back ; en effet, en communication interculturelle, ce n'est pas seulement le message qui fait l'objet d'attention, mais aussi les locuteurs eux-mêmes, avec leurs valeurs et leurs contextes respectifs.

Enfin, à l'aide de cette grille, ce schéma-protocole présenterait la situation-problème dans ses multiples dimensions : son propre cadre de référence, ses filtres, ses définitions du problème, l'identification des zones porteuses d'éléments déclencheurs de crises (zones de fragilisation), le cadre de référence du « client », les filtres du « client », sa définition du problème, les zones fragiles telles que définies par le « client ». Tout cela, afin d'arriver à une définition complexe d'un problème qui serait le résultat d'une démarche de décentration et de pénétration du cadre de référence de l'autre (Roy, 1993).

Ensuite, dans son article « Devons-nous avoir peur de l'interculturel institutionnalisé ? », Ghyslaine Roy (1992) part du principe que plusieurs vérités peuvent coexister et se juxtaposer pour rendre compte d'un ancrage bien particulier qui est celui de la position de l'auteure comme professionnelle -intervenante à l'intérieur d'une organisation bureaucratique de services sociaux; un modèle de pensée complexe, qui, selon Edgard Morin (1990, p. 10), « est complexe ce qui ne peut se résumer à une loi, ce qui ne peut se réduire à une idée simple » et d'une « pensée molle » capable de composer avec l'imprévisible et le mouvant.

Ainsi, le but de Roy (1992) est de partir de sa position privilégiée d'intervenante-professionnelle dans le champ des relations interculturelles, pour soumettre un type d'analyse décroisée, multidimensionnelle, complexe.

L'auteure se questionne sur la notion de l'interculturelle institutionnalisée et si on devrait avoir peur ou non de l'interculturel institutionnalisé ainsi que sur la complexité de la pratique interculturelle? Ensuite, c'est dans une recherche qualitative inductive que l'auteure tente d'apporter des réponses à ses questions.

En somme, selon Roy (1992), si nous réduisons l'interculturel institutionnalisé à des pratiques de régulation de contrôle de populations administrativement ciblées, oui, il faut en avoir peur. Si nous ne percevons dans l'analyse organisationnelle que l'aspect rationalisation de l'assistance, oui, il faut en avoir peur (ibid, p. 62). Mais par contre, il faut noter que plusieurs vérités peuvent coexister, le « social vivant est insaisissable » (Lesemann, 1991, cité dans Roy, 1992). En effet, selon Roy (1992) les intervenantes sociales ne sont pas inscrites uniquement dans une dépendance administrative mais participent activement à la mise au jour de leur pluri-identité et de leur pluri-appartenance. Par le fait même, l'auteure nous indique qu'il y a émergence et utilisation des zones d'incertitude. Aussi, selon lui, il y a la constatation d'une dynamique souterraine, vivante et passionnée, qu'est la socialité. Aussi, ajoute-t-elle, il y a du mouvement, de la tension contradictoire, de l'ambiguïté fondamentale dans tout phénomène humain. Enfin, l'auteure conclut : « [...] il ne faut pas avoir peur de l'interculturel institutionnalisé, mais il faut l'appréhender différemment. » (Roy, 1992, p. 63)

Gisèle Legault et Myriam Lafrenière (1992) font état d'une recherche sur les difficultés de l'intervention sociale en milieu multiethnique et multiculturel, dans l'article « Situations

d'incompréhensions interculturelles dans les services sociaux : problématique. » Ces auteures se questionnent sur la pratique et les difficultés que la rencontre interculturelle occasionne aux intervenantes ainsi que sur les différentes situations d'incompréhension dans la rencontre interculturelle : la notion de famille, le mode d'éducation des enfants, les rapports hommes-femmes et la conception de la santé physique et mentale sont des points qui sont traités dans le cadre de leur recherche exploratoire. Cette recherche leur a permis de recueillir des incidents critiques auprès de 40 intervenants des services sociaux publics « les plus ethniques » de la région de Montréal en 1990-1991. Par la suite, une analyse de contenu de ces entrevues a été effectuée afin de dégager les catégories pertinentes aux dimensions abordées, selon la typologie de Cohen-Émerique (1984) qui identifiait les principales zones de chocs culturels chez les travailleurs. Le traitement des données a été fait à l'aide du logiciel le « Statistical Package for Social Sciences » (SPSS), ce qui leur a permis d'effectuer des analyses statistiques descriptives des profils sociodémographiques des intervenantes et de leurs clientèles.

En guise de conclusion, Legault et Lafrenière (1992) indiquent que cette recherche a contribué à une meilleure connaissance de ce nouveau domaine : la pratique sociale en contexte interculturel. Cette recherche a aidé à circonscrire certaines difficultés de la pratique sociale en contexte interculturel, plus précisément quant aux orientations et visions du monde des intervenantes et clientèle d'immigration récente ; elle a permis d'identifier certaines zones sensibles de la rencontre interculturelle et de dégager les paramètres d'une intervention dite interculturelle, ce qui a des répercussions directes sur la formation des praticiens sociaux.

Toutefois, les auteures nous révèlent que cette recherche comporte aussi des limites dont, entre autres, le fait de ne pas avoir rencontré d'trailleurs sociaux « moyens » ; en effet, les travailleurs sociaux qui ont participé à cette recherche avaient une formation surtout en travail

social avec dix ans de pratique. Les 2/3 parlaient plusieurs langues (les immigrantes) et ont une formation en interculturel dans une proportion de 40% ; elles étaient d'origines autres que majoritaire à 48%. Dans ce sens, ces intervenantes ne représentaient pas la moyenne des travailleurs sociaux de la région de Montréal de 1990-1991 car elles étaient « les plus ethniques » de la région à cette époque et elles avaient plus d'expériences auprès des clientèles immigrantes, possiblement plus représentatifs de la pratique en milieu multiethnique : le choix d'approcher les difficultés d'intervention par le biais de situations d'incompréhensions interculturelles, mettant ainsi l'accent sur ces aspects négatifs de l'intervention et négligeant les autres causes de difficultés reliées aux méthodes et approches utilisées ou à d'autres variables ; la difficulté de dissocier le social du culturel dans les problèmes d'intervention.

Les auteures nous indiquent qu'en invitant les intervenantes à leur parler de SI (situation d'incompréhension), l'accent était mis d'emblée sur le culturel alors que d'autres variables (statut d'immigration, temps de résidence au Québec, classe sociale, religion) étaient négligées. Cette recherche aide à préciser certaines difficultés d'ordre culturel mais d'autres types de difficultés seraient à préciser, selon elles.

Pour sa part, dans son article « L'intervention interculturelle : une recherche de sens et un travail du sens », Mario Bélanger (2002) parle de la prise en conscience d'une réalité incontournable qu'est l'hétérogénéité culturelle de la population. En effet, selon l'auteur, cette réalité tend à se généraliser dans le discours et dans les préoccupations des intervenantes. Aussi, l'auteur propose-t-il de revenir sur les fondements limitatifs et parfois inexacts de la pratique interculturelle actuelle et de définir les paramètres d'un modèle d'intervention interculturelle basé sur une approche narrative et sémiotique des systèmes de significations. Il a utilisé une recherche qualitative par analyse des cas pour tenter de répondre à ces questions.

Bélanger (2002) conclut que l'intervention interculturelle permet de créer un lieu entre l'intervenante et le client où va se construire un système de sens que tous deux pourront emprunter pour interagir sur un problème à définir et à résoudre. Ce lieu, c'est l'espace clinique interculturel. De plus, l'auteur nous fait remarquer que « il ne suffit pas, avec la meilleure volonté du monde, de se dire : « je vais m'adapter aux valeurs de ce client qui vient d'ailleurs » ou même : « je dois comprendre sa culture et m'efforcer de penser comme lui. » (Bélanger, 2002, p. 90)

Par contre, selon Bélanger (2002, p. 90) :

*... Le système de sens du client est une construction, une sorte de casse-tête à reconstituer, dont les pièces – les signes – sont assemblées selon un plan, un schéma logique (le schème organisateur). Mais les pièces ne s'emboîtent pas nécessairement d'emblée ; elles peuvent, au contraire, sembler disjointes comme cela arrive pour tout objet « bricolé ». On constate alors que le sujet a utilisé des attaches (le ou les médiateurs sémantiques) pour les faire tenir ensemble. Pour reconstituer le casse-tête (construire l'espace clinique), il faut d'abord retrouver les bonnes pièces, ensuite comprendre le plan et, enfin, savoir utiliser les attaches.*

---

Dans son article « Dynamique culturelle et service social des groupes. Pratiques cliniques en milieux multiculturels », Kenneth Chau (1990) nous parle des obstacles rencontrés par les membres de communautés ethniques dans leur processus d'adaptation.

C'est ainsi qu'il propose une approche du service social des groupes qui répond au sens profond et à la nature unique de la vie en milieux multiculturels ; il s'agit d'une approche qui s'appuie sur l'idée selon laquelle la culture et l'ethnie influencent la nature des problèmes rencontrés par les gens et déterminent les objectifs et les paramètres du service social des groupes.

Selon l'auteur, puisque l'intervention sociale des groupes devrait tenir compte de ces réalités, il est important de faire ressortir et de comprendre le contexte social et environnemental dans lequel sont plongés les membres des communautés ethniques. Pour cela, il a fait une recherche qualitative basée sur les récits de vie des parents immigrants. Sa recherche s'articule autour des concepts de l'adaptation culturelle, des droits des minorités, de la conscientisation à l'intérieur du groupe ainsi que des relations entre groupes.

Chau (1990) attire notre attention sur le fait que les quatre volets de l'intervention (l'adaptation culturelle, des droits des minorités, de la conscientisation à l'intérieur du groupe ainsi que des relations entre groupes) fournissent un cadre général pour le service social des groupes en milieu multiculturel. Ce cadre embrasse à la fois des perspectives de traitement et de développement, d'éducation, de prévention et d'accroissement du pouvoir des membres.

Il ajoute que cette conception du service social des groupes constitue une formule intéressante pour aborder les questions d'incompatibilité culturelle, ainsi que les différents aspects de l'adaptation qui ont un impact important sur le bien-être des membres des communautés culturelles vivant dans des milieux multi-ethniques et multiculturels, d'où l'importance de développer un contexte et une approche du service social des groupes qui répondent aux réalités culturelles des groupes ethniques.

Enfin, Carlo Sterlin et François Dutheil (2000) ont fait une recherche théorique, à l'aide soit des incidents critiques, soit ~~ou~~ des récits de vie. Dans l'article - « La pratique en contexte interculturel » - ils abordent les difficultés et les pièges de la communication interculturelle, une classification générale des cultures, le processus migratoire et ses conséquences pour le migrant



et l'intervenant qui travaille en secteur social ou dans les domaines de la santé physique ou mentale.

À cet effet, ces auteurs se questionnent sur les notions suivantes : le contre-transfert culturel, la classification pratique des cultures, la question de la culture et la famille ainsi que la notion de santé, la maladie et la mort, la périnatalité, la psychodynamique de la migration, la psychiatrie et l'adaptation différentielle en escalier dans un contexte interculturel.

Quant à la méthode de recherche utilisée, il s'agit d'une recherche théorique, à l'aide soit des incidents critiques ou des récits de vie que les auteurs tenteront d'élaborer sur les différentes questions énumérées ci-haut.

On retient de leur recherche que travailler avec des personnes qui viennent d'autres horizons culturels nécessite souvent un changement d'approches, les méthodes occidentales traditionnelles n'étant pas nécessairement adaptées à cette clientèle. Face à des contraintes institutionnelles et professionnelles qui peuvent freiner le bon déroulement du travail en milieu interculturel, le rôle de l'intervenant consisterait donc à la fois à intervenir auprès de ses clients pour faciliter la recherche de solutions aux difficultés qu'ils rencontrent, mais aussi à documenter les difficultés qu'il rencontre afin de proposer les adaptations nécessaires.

Alors s'ouvrent les perspectives non plus seulement d'un travail interculturel, dans lequel on réalise une coexistence pacifique de cultures différentes, mais également une possibilité de mettre en œuvre un travail transculturel dans lequel chaque culture se trouve fécondée et enrichie par l'autre (Sterlin et Dutheuil, 2000).

Dans le même ordre d'idées, comme défis majeurs, les travailleurs sociaux en milieu scolaire, qui sont appelés à venir en aide à ses enfants et à leurs familles, font également face au choc culturel ; « il s'agit d'un malaise ressenti quand la perception de l'autre ne correspond pas à nos catégories de valeurs habituelles. Le choc culturel est rempli d'incompréhensions réciproques et des résistances venant des deux interlocuteurs. » (Gratton, 2009, p. 243).

Dans la plupart des cas, ces chocs culturels résultent, entre autres, d'une conception différente des rôles des services sociaux : opposition entre la vision du monde occidental (individualisme) et celle du monde non-occidental (collectivisme), modes différents d'éducation des enfants, le jugement de valeur selon la perception de rapports inégalitaires entre hommes-femmes et la notion différente de la famille (Van de Sande, Beauvolsk et Renault 2002, cités dans Bals et al., 2007, p. 50).

### **1.8.3 Le défi des enseignants en milieu franco-ontarien et multiethnique**

Enfin, l'école comme institution d'instruction et de socialisation rencontre des défis pour intervenir auprès des élèves immigrants. Par exemple, selon Marianne Jacquet et Diane Gérin-Lajoie (2008), les enseignants font face à des défis de taille en classe et sont peu préparés à la réalité du milieu minoritaire. Ces auteurs nous parlent de l'inexistence des mesures d'appuis et de manque de formation axée sur les besoins du milieu francophone minoritaire, ainsi qu'un manque de stratégies pour composer avec la clientèle pluriethnique de l'école, en plus du manque de compétence culturelle du personnel enseignant, qui sont autant de défis que rencontrent les enseignants en milieu scolaire multiethnique.

Parallèlement, on notera que, quoique différents écrits documentent les enjeux auxquels font face les immigrants (Legault et Lafrenière, 1992 ; Kérisit, 1998 ; Cohen-Émerique, 1993, etc.), il convient de noter qu'il y a peu ou pas d'écrits qui nous renseignent particulièrement sur les défis, auxquels font face les élèves immigrants africains francophones en Ontario, qui fréquentent les écoles francophones en Ontario, ni sur la compétence ou l'éducation interculturelle du personnel scolaire dans ces écoles.

Il existe donc un besoin urgent de recherches dans ce secteur et par rapport à cette problématique, d'où le choix de mon sujet de recherche. Par ailleurs, comme les immigrants ont des profils et des problématiques différents, le présent projet de recherche portera sur les besoins des jeunes issus de cette immigration africaine francophone qui fréquentent les écoles franco-ontariennes et sur la nécessité d'implanter des styles d'intervention culturellement appropriés qui répondent à leurs défis multiples.

Ainsi, notre hypothèse de départ est que la compétence interculturelle des intervenants en milieu scolaire est une nécessité incontournable en vue de faciliter l'intégration scolaire des élèves immigrants africains francophones qui fréquentent les écoles franco-ontariennes.

Les travailleurs sociaux sont par ailleurs, d'autres intervenants qui travaillent en étroite collaboration avec le personnel de l'école, ainsi que les élèves et leurs familles. Il est très important que ces intervenants développent des compétences culturelles afin de mieux intervenir auprès de la clientèle en contexte multiculturel ; en effet, « Si, le travail social est avant tout la rencontre de l'autre à la fois dans sa spécificité et dans sa globalité, alors l'intervenant devrait être le champion de l'interculturel. » (Vatz-Laaroussi, 1993, p. 49)

Ce qui nous amène à formuler les questions de recherche qui suivent.

## ***1.9 LES QUESTIONS DE RECHERCHE***

Les deux questions que nous avons formulées pour mieux comprendre les défis et faire des recommandations sont :

1. Quels sont les défis que rencontrent les professionnels en milieu scolaire (les travailleurs sociaux, le personnel scolaire) dans l'exercice de leur profession en contexte interculturel dans les écoles franco-ontariennes ?
2. La compétence interculturelle est-elle une nécessité incontournable pour les professionnels qui œuvrent en milieu scolaire franco-ontarien ?

## **CHAPITRE 2 – LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

Cette recherche est de type théorique et qualitative. Par conséquent, elle se basera essentiellement sur une recension des écrits.

Par ailleurs, elle est aussi inductive et ancrée (Glaser et Strauss, 1967) dans la mesure où mon expérience professionnelle me permet d'identifier les besoins des jeunes africains francophones en milieu scolaire franco-ontarien, et les manques dans les écrits et les pistes de recherche souhaitables, ainsi que des recommandations collant à la réalité.

### **2.1 UNE RECHERCHE THÉORIQUE**

Selon Raymond Robert Tremblay et Yvan Perrier (2006, p. 1),

*Faire une recension de divers écrits, c'est produire un texte qui en résume plusieurs autres portant sur un même sujet ou thème, et qui établit des liens entre eux et expose leur problématique commune. Une recension est donc un regroupement de résumés dans lequel sont soulignés les éléments communs et les divergences des différents textes dont on rend compte et où l'on montre comment ils se complètent ou se contredisent.*

---

La collecte de données s'est faite sur la base des revues reconnues dans le domaine du service social ou en Ontario français (parmi ces revues scientifiques, il est intéressant de citer entre autres les revues *Reflets*, *Service Social*, *Nouvelles pratiques sociales*, *Revue canadienne de service social*, *Intervention sociale* ainsi que sur les écrits européens ou divers livres.

Il est aussi essentiel de se référer à d'autres documents qui traitent du thème de ma recherche en vue d'avoir une vision générale sur le sujet de recherche, et ce dans d'autres disciplines comme la psychologie (*Psychologie du développement humain ....*) et la pédagogie dont l'interculturelle (*Revue des sciences de l'éducation....*). Parmi les auteurs européens les plus reconnus en

interculturel on trouve, entre autres, Margalit Cohen-Émerique, qui traite de l'approche interculturelle, et Carmel Camilleri, qui traite des stratégies identitaires en milieu scolaire, et qui, à la demande du Bureau International de l'Éducation, intégrait, déjà en 1985, l'anthropologie culturelle et l'éducation.

Ainsi, d'autres ressources seront consultées dans le cadre de ce projet de mémoire dont entre autres, des écrits traitant des problématiques des réfugiés et de nouvelles pédagogies en contexte interculturel. La nouvelle collection le Harmattan – « Les compétences interculturelles » - offre de nombreux ouvrages dont les thèmes sont proches de celui de ma recherche.

Aussi, il est essentiel de noter que cette recherche s'est dotée des travaux des experts qui ont écrit sur le thème que ce soit par la consultation soit des thèses, des essais, des publications universitaires, des bulletins, les articles ou l'encyclopédie Universalis, qui sont tous autant de documents précieux pour ce mémoire.

À cet effet, les fiches des lectures se sont avérées un outil important car elles m'ont permis de comparer la façon dont les auteurs ou auteures apportent des réponses souvent divergentes à des questions de la compétence interculturelle en milieu scolaire. De plus, cela me servira dans l'analyse des données en vue d'établir l'état de la question sur mon sujet et de formuler de façon originale mon point de vue.

Ainsi, selon Gilles Raïche et Monique Goudreault (2015, p. 3) :

*L'objectif d'une synthèse des connaissances est de réaliser des connaissances des lieux par rapport à un problème de recherche. Cette synthèse ne se limite généralement pas aux constats donnés à l'intérieur des écrits, mais présente avec suffisamment des détails, les objectifs, méthodologies et résultats obtenus.*

---

## 2.2 LA « THÉORIE ANCRÉE »

En outre, comme cette recherche relève de la « théorie ancrée », il s'avère nécessaire de recourir à un travail de dépistage qui consiste en une collecte des données sans a priori (dans la mesure du possible) pour ensuite y chercher ce qui « fait sens »<sup>10</sup>.

La « grounded theory » (ou théorie ancrée) se différencie d'autres approches de terrain telles que l'ethnographie, car son objectif n'est pas de produire une description dense et détaillée d'une situation particulière, mais au contraire de « découvrir » une théorie pouvant être transférée à d'autres configurations. »<sup>11</sup>

À partir des données recueillies (base de données quantitatives ou données plus littéraires et qualitatives) des éléments clés sont identifiés grâce à une série de « codes » extraits d'un corpus textuel, d'images, de films documentaires ou d'archives, etc.

Les différents codes sont ensuite regroupés en « concepts similaires » pour être plus faciles à utiliser.

Partant de ces concepts, des catégories sont formées. Elles seront à la base de la création d'une théorie ou s'intégreront dans la théorie existante qui semble la plus apte à expliquer les phénomènes observés et catégorisés. Ainsi, la méthode de la théorie ancrée consiste à codifier

---

<sup>10</sup> [http://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9orie\\_ancr%C3%A9e](http://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9orie_ancr%C3%A9e)

Annells M (1996) Grounded theory method : Philosophical perspectives, paradigm of inquiry, and postmodernism. Qualitative Health Research, 6(3), 379. Source: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9609226919&lang=fr&site=ehost-live> [archive]

<sup>11</sup> [http://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9orie\\_ancr%C3%A9e](http://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9orie_ancr%C3%A9e)

l'ensemble des matériaux de recherche selon une procédure standardisée à la fois inductive et comparative ; cette méthode de codage sera faite en quatre phases dont entre autres;

- Une première phase de codage (codage primaire) dégage des catégories à partir des matériaux bruts récoltés sur le terrain. On cherche ensuite à « raffiner » ces catégories en identifiant leurs propriétés.
- Une deuxième phase de codage (Conceptualisation) s'effectue quand les propriétés des catégories sont précisées et que les relations entre les différentes catégories sont identifiées; dans ce cas, le chercheur passe à un niveau d'abstraction supérieur, celui de la conceptualisation<sup>12</sup>.
- Une troisième phase de codage est le « codage axial », selon ce codage, les catégories principalement enracinées dans les données de terrain deviendront progressivement des concepts abstraits. Il s'agit d'explorer les propriétés des concepts et les relations pouvant exister avec d'autres concepts, en d'autres termes, le chercheur naviguera autour de l'axe des concepts.
- Dans la dernière phase dite phase « de raffinement » ou codage sélectif; le chercheur passe d'un stade conceptuel à un stade théorique. Le niveau d'abstraction s'accroît jusqu'à saturation. Ainsi, l'objectif final du chercheur est de découvrir une catégorie « centrale » (pouvant être reliée à l'ensemble des concepts et catégories qui se sont jusqu'à présent

---

<sup>12</sup> [http://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9orie\\_ancr%C3%A9e](http://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9orie_ancr%C3%A9e)

Glaser B (2001) The grounded theory perspective: conceptualization contrasted with description. Mill Valley, Calif.: Sociology Press.



dégagés). Elle sera le fil conducteur autour duquel se construira la théorie finale; d'où on parle alors de codage sélectif.

Partant de ce fait, la marche à suivre dans le cadre de la méthodologie de recherche a consisté à :

- Procéder à une recherche bibliographique sur la compétence de l'interculturelle en milieu scolaire en choisissant de textes intéressants et liés à ce thème (des articles de périodiques, des chapitres de livres, des essais, des thèses, etc.)
- Faire la lecture analytique des textes choisis ; introduire le thème et le domaine de connaissances ; les problèmes de recherche posés par les auteurs des textes résumés ; les questions auxquelles ces auteurs cherchent à répondre ; les théories, méthodes et approches adoptées, ainsi que les concepts importants.
- Exposer la problématique commune des textes.
- Dans le développement analytique des textes choisis, il sera question de rédiger le résumé critique de chaque texte et de lier ces résumés par des paragraphes de transition. Ainsi, dans le cadre de mon projet de recherche, l'ordre des résumés des textes se fera par une division thématique selon les 3 populations suivantes ; les élèves immigrants francophones africains ; les parents des élèves immigrants et les professionnels (TS, enseignants) seront regroupés ensemble (pour résumer les réalités de vie de ces différentes populations).
- Quant à la conclusion, elle consistera à mettre en perspective des textes les uns par rapport aux autres, de placer chaque texte résumé dans la problématique d'ensemble et de faire une analyse globale de la problématique en fonction des auteurs étudiés.

L'approche inductive permettra de mettre en lumière mon expérience personnelle et professionnelle par rapport au vécu des élèves immigrants francophones africains et de souligner l'écart existant entre les écrits et les réalités vécues par ces élèves en milieu scolaire. Quant à la théorie ancrée, elle me permettra de proposer un cadre d'analyse « sur mesure » pour cette problématique spécifique, pour analyser les données et enfin proposer les méthodes d'intervention les plus pertinentes au contexte donné.

## Chapitre 3 - Le cadre conceptuel et théorique

*« Le cadre conceptuel représente l'arrangement des concepts et des sous-concepts construits au moment de la formulation du problème pour asseoir théoriquement l'analyse ultérieure... ». (Mace, 1988, p. 45)*

---

### 3.1 LE CADRE CONCEPTUEL

Définir les concepts clés descriptifs et interprétatifs est une démarche incontournable, afin que chacun comprenne les divers concepts utilisés et comment certains s'articulent, interagissent et se complètent.

Dans le souci de clarifier les termes utilisés dans notre recherche, il me semble essentiel que le cadre conceptuel de mon mémoire porte sur les définitions des concepts suivants :

L'interculturel ; immigrant : la culture et ses trois niveaux selon la métaphore de l'arbre de Kalpana Das ; le choc culturel ; la résilience ; le multiculturalisme ; l'approche interculturelle ; l'assimilation ; l'adaptation ; l'acculturation ; la décentration ; le centrisme culturel ; l'ethnocentrisme ; l'inclusion ; minorité visible et intégration.

#### 3.1.1 Définitions des concepts descriptifs-clés

À cet égard, en vue de faciliter la suite de notre travail de recherche, il est important de définir les concepts clés suivants :

##### 3.1.1.1 L'interculturel

En premier lieu, on définira le concept de l'interculturel de Danielle Gratton (2009, p. 246), qui le définit comme un « Champ d'études des rencontres entre des personnes issues d'horizons culturels différents. »

### ***3.1.1.2 L'immigrant et les catégories d'immigration***

Gratton (2009, p. 246) nous indique que pour définir le concept d'immigrant, Statistique Canada considère le pays d'origine à la naissance comme le seul indicateur retenu dans les données sociodémographiques fédérales et provinciales.

Par contre, Citoyenneté et Immigration Canada distingue quatre catégories d'immigrants permanents :

- Catégorie économique (travailleurs qualifiés ; aides familiaux résidents ; entrepreneurs ; investisseurs ; travailleurs autonomes) ;
- Regroupement familial (parents-grands-parents, conjoints et partenaires) ;
- Réfugiés (ceux pris en charge par le Gouvernement ; ceux admis au Canada ; ceux parrainés par le secteur privé) et
- Autres immigrants (considérations d'ordre humanitaire).

Citoyenneté et Immigration Canada distingue quatre catégories d'immigrants temporaires :

- Travailleurs temporaires ;
- Étudiants internationaux ;
- Demandeurs d'asile ;
- Visiteurs.

Ces statuts d'immigration ont un impact direct sur certains déterminants de la santé, car ils peuvent donner accès ou non aux diverses opportunités que ces personnes peuvent saisir ou leurs

droits. C'est ainsi que les personnes qui sont en attente de statut de réfugiés et ont encore un statut temporaire vivent un stress intense tant que leur situation n'est pas reconnue : impossibilité de travailler, d'étudier, accès aux soins de santé limités, risque d'expulsion, incapacité de faire des projets, vie entre parenthèse... ce qui peut avoir un impact significatif sur leurs enfants et leur capacité d'adaptation, s'ils peuvent aller à l'école.

De ce point de vue, dans un langage courant, pour la majorité des personnes, un « immigrant » est tout simplement un étranger, quel que soit son statut au Canada, et c'est ce que nous utiliserons dans cette recherche.

### ***3.1.1.3 La culture***

Dans le cadre de notre recherche, il importe de comprendre ces différents niveaux de la culture et leurs impacts sur le phénomène migratoire. Selon Gratton (2009, p. 244),

*La culture est un mode de vie d'un groupe dont les membres partagent un ensemble de valeurs, de croyances, de coutumes, mais aussi la langue et la religion. La culture n'est pas figée, elle évolue et s'enrichit sans cesse au contact d'autres cultures. Une culture est un système d'éléments interdépendants fondés sur des principes ou des catégories qui sont souvent implicites. La culture s'organise en grandes chaînes logiques propres à des grandes aires culturelles, ou à des régions.*

---

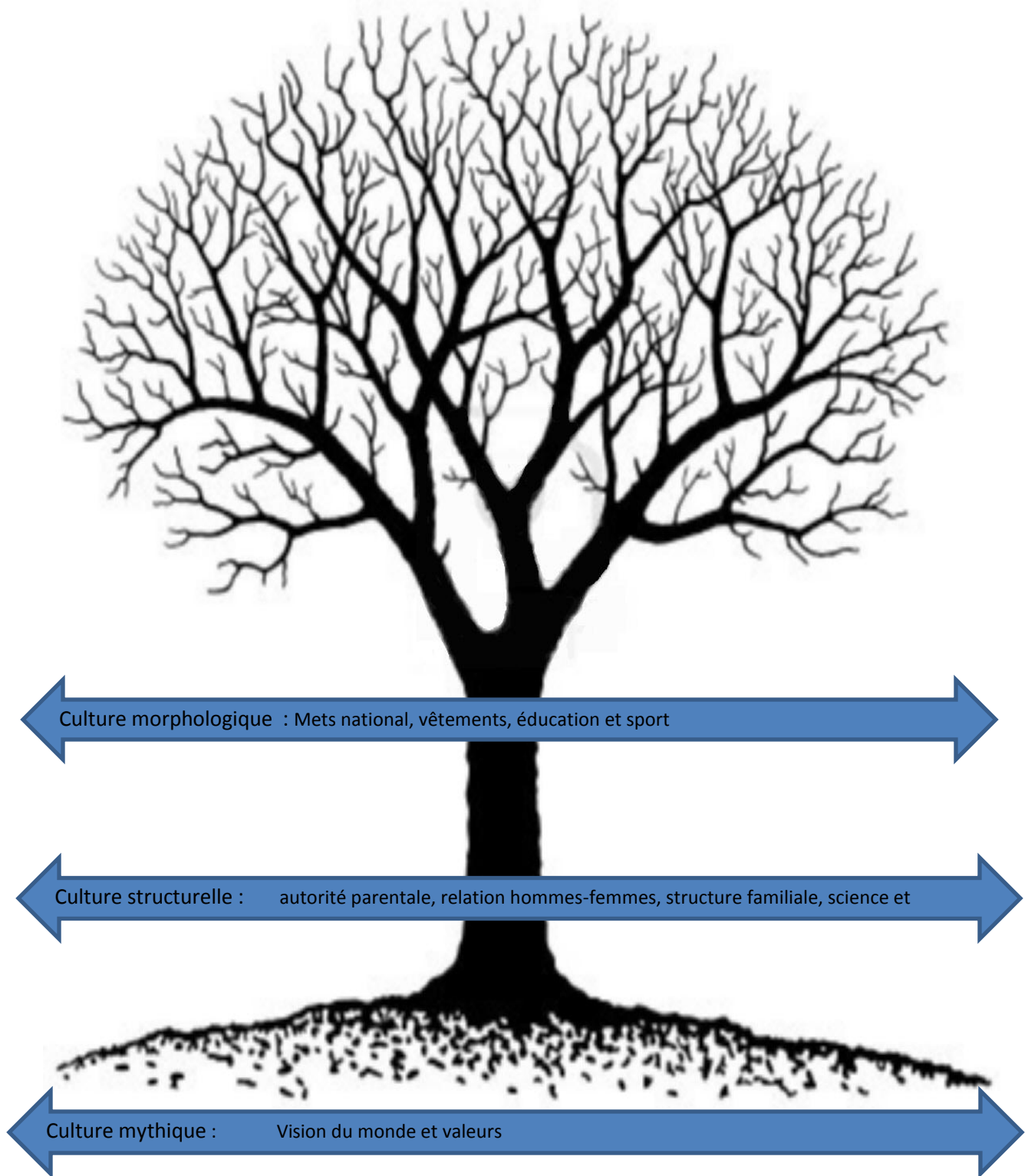
De plus, selon Gratton (2009, p. 244) on distingue la culture immigrée qui désigne la culture des personnes immigrées qui est le résultat de l'intégration de certains éléments de la culture de la société d'accueil dans la culture d'origine de l'individu.

#### **3.1.1.4 La culture et ses trois niveaux selon la métaphore de Kalpana Das et les deux visions du monde**

« Partager une culture ne signifie pas être tous pareils, ni penser pareil, ni faire pareil. Plutôt, partager une culture, c'est donc être fonctionnel dans un environnement spécifique! » (Gratton, 2009, p. 105).

Pour mieux comprendre les trois niveaux de la culture, on va analyser la métaphore de l'arbre de Kalpana Das. Source : Inspiré de Danielle Gratton (2009). Figure 2 – Chapitre 3 : Comprendre les trois niveaux de la culture et leurs impacts sur le phénomène migratoire, p. 99.

*Figure 4 : Métaphore de l'arbre de Kalpana Das*



Selon la métaphore de l'arbre de Kalpana Das (Gratton, 2009, p. 99), on distingue les trois niveaux de culture suivants :

**a. La culture morphologique**

*Elle se situe à la hauteur des branches et des feuilles et elle recouvre la forme, une dimension observable de la culture. Les invariants positionnés à ce niveau sont associés en général à des comportements que les individus ont la possibilité de transformer lorsque les contextes sont favorables à cette fin. (Gratton, 2009, p. 102)*

---

Paradoxalement, selon le modèle de Das, plus un élément culturel (ou référent culturel) est perçu, plus facilement sa forme pourra se transformer. Il donne comme exemple d'invariants de la culture morphologique ; l'alimentation, l'habillement, et l'habitation.

Ensuite, on donnera la définition de la culture structurelle ;

**b. La culture structurelle**

*Le niveau structurel de la culture se situe à la hauteur du tronc d'un arbre. Le niveau structurel comprend les organisations sociales qui soutiennent les rapports humains. Ce niveau de la culture ne peut s'observer directement, car les logiques qui conditionnent les rapports humains ne sont pas visibles. (Gratton, 2009, p. 109)*

---

Selon lui, la structure d'une société comprend les types de familles, les lois et les systèmes politiques, mais aussi tous les savoirs (Médecine, psychologie, religions, etc.). À cette échelle, les changements à réaliser ne dépendent pas seulement des individus. Ils nécessitent la mise en place de mécanismes sociaux et s'effectuent petit à petit.

Même si ces invariants sont invisibles, ils influencent le déroulement du processus de communication et d'intervention. À cet égard, Das nous donne comme exemple d'invariants au niveau structurel, les normes et les valeurs (Gratton, 2009, p.121).



Puis, on donnera la définition de la mythique culturelle ;

### **c. La mythique culturelle**


*Le niveau mythique de la culture se trouve dans les racines d'un arbre. Le niveau mythique permet de dégager les connaissances profondes d'un groupe humain, dont on ne peut observer directement les représentations puisqu'elles s'avèrent souvent enfouies au plus profond de nous. (Gratton, 2009, p. 123).*

---

Les invariants de ce niveau comprennent, par exemple, la vision de l'humain et de l'Univers, la spiritualité, la notion du temps et de l'espace. Du reste, selon Das, il convient de noter qu'à ce niveau, la culture ne change généralement pas, malgré le temps qui passe. Il y a donc des choses qui ne changeront jamais chez les humains, même s'ils ont été colonisés ou qu'ils quittent leur pays pour vivre ailleurs.

Prenons l'exemple de deux visions du monde comme invariant du niveau mythique :

**Tableau 4 : Les deux visions du monde : Tableau 1-Zone de non-rencontre**

	<b>SOCIÉTÉ INDIVIDUALISTE    SOCIÉTÉ HOLISTE</b> 	
<b>Vision du monde</b>	Linéaire	Circulaire
<b>Science</b>	Matériel	Énergie/ matière
<b>Notion de la personne</b>	Individu	Groupe
<b>Valeur</b>	Autonomie	Interdépendance
<b>Sentiment</b>	Culpabilité	Honte
<b>Lien Social</b>	Égalité	Hiérarchie
<b>Famille</b>	Nucléaire	Élargie
<b>Relation Home-Femme</b>	Même lieu de pouvoir Et d'action	Lieu de pouvoir et d'action différente
<b>Attribution de la faute</b>	Individuelle	Collective
<b>Contrôle social</b>	Impersonnel (police)	Personnel (famille)
<b>Type de sanction</b>	Impersonnel	Communauté

Source : Inspiré de Danielle Gratton (2009). Tableau 1- Chapitre 4 : Repérer des logiques différentes et des émotions différentes, p. 143.

Selon Gratton (2009), le tableau 1 présente une comparaison entre l'idéologie individualiste qui prévaut en Occident et l'idéologie holistique qui prévaut en Inde - on pourrait ajouter que cette idéologie prévaut aussi dans les pays Africains (p. 143).

De plus, le même auteur nous informe que l'analyse qui en découle met en évidence les logiques des sociétés modernes et les logiques de sociétés traditionnelles. Ainsi, selon Graton (2009), ce tableau identifie des positionnements individuels qui sont structurés par les constructions d'un groupe culturel spécifique. Par ailleurs, selon lui, le contenu de ce tableau présente des invariants de l'ordre de l'organisation sociale (soit le tronc de l'arbre, selon la métaphore de l'arbre de Das). Le type de famille, les types de rapports sociaux et les savoirs sont, en effet des organisateurs sociaux. Les autres invariants présentés sont de l'ordre des mythes fondateurs (Les racines de l'arbre), comme la vision du monde et de l'humain.

Tout compte fait, il est important de noter que dans le cadre de notre recherche, il importe de comprendre ces invariants car nous reconnaissons que s'ils sont incompris, ils peuvent constituer des chocs culturels liés aux comportements différents de la société d'accueil; ce qui par ailleurs peuvent influencer le déroulement du processus de communication et d'intervention.

#### **3.1.1.5. Le choc culturel**

Selon Graton (2009), il s'agit d'un malaise ressenti quand la perception de l'autre ne correspond pas à nos catégories habituelles. Le choc culturel est rempli d'incompréhensions réciproques et des résistances venant des deux interlocuteurs.

Quant au concept de la résilience, selon Boris Cyrulnik ( 2007, cité dans Vatz-Laaroussi, chap.13, 2.4), ce processus qui, face à des situations d'adversité, permet de rebondir, de repartir pour aller un peu plus loin, pour, à la fois, dépasser les souffrances du traumatisme ou des difficultés et en sortir différent et plus fort . Ce concept est important en intervention interculturelle car il permet au travailleur social d'analyser les différents mécanismes qu'utilise l'utilisateur pour faire face à ses problèmes.

Dans un autre ordre d'idées, le concept du multiculturalisme; selon Gratton (2009), ce terme renvoie à la contribution de tous les groupes ethniques à la prospérité du Canada et aussi à l'importance de préserver leur identité culturelle (terminologie du Gouvernement du Canada, citée dans Gratton, 2009, p. 247).

En revanche, selon Louise Bérubé (2010), l'approche interculturelle est née pour contrer les dangers de ghettoïsation inhérents au multiculturalisme mosaïque. Pour éviter la marginalisation de la population, les interculturalités prônent la protection non seulement des cultures minoritaires mais aussi, le maintien des contacts, les échanges, les interactions entre communautés culturelles et communauté d'accueil majoritaire. Selon les tenants de cette approche, toute la population doit être rejointe et sensibilisée, pas seulement certains groupes, car ces derniers risqueraient d'être ainsi marginalisés. De plus, les tenants de cette approche considèrent,

*... qu'un tel processus d'échanges culturels continu ne peut être bénéfique à tous puisqu'il favorise le développement d'une pensée plus complexe aux horizons plus larges, des sensibilités nouvelles aux autres cultures et des attitudes de respect, d'ouverture et de tolérance, qu'on appartienne à la culture majoritaire ou minoritaire. (Bérubé, 2010, p. 11)*

---

### **3.1.2 Définitions des concepts interprétatifs-clés**

Les concepts qui suivent sont également extrêmement importants pour interpréter et analyser les résultats de la présente recherche.

### **3.1.2.1 L'assimilation**

En ce qui concerne le concept d'assimilation, selon Bérubé (2010, p. 9), ce concept recouvre l'idée que les nouveaux venus doivent être absorbés, confondus parmi les membres de la société globale, et perdre de ce fait leurs caractéristiques ethniques propres.

En anthropologie,

*... le mot 'assimilation' se rapporte à l'adoption et à la fusion, dans un tout culturel cohérent gardant les caractéristiques essentielles de la culture traditionnelle, d'éléments empruntés à une autre culture. C'est un des aspects de l'acculturation. Mais par assimilation, on entend aussi « considérer », regarder, traiter comme semblable. (Panoff et Perin, 1973, cité dans Gratton, 2009, p.189)*

---

### **3.1.2.2 L'adaptation**

Parallèlement, le concept de l'adaptation, selon De Rudder (De Rudder, 1995, cité dans Legault et Rachédi, 2008, p. 45) explique que :

*... en anthropologie et en sociologie, la notion d'adaptation renvoie généralement à des modifications, plus ou moins superficielles, relatives à des situations nouvelles particulières : climat, vie urbaine, logement, etc. La notion d'adaptation renvoie aussi au processus d'interaction entre l'individu (ou le groupe restreint) et le milieu social plus large où il se trouve, processus où l'individu modifie ses attitudes et son comportement afin de s'insérer dans ce milieu social.*

---

### **3.1.2.3 L'acculturation**

Selon Abou (1988, p.4 : cité dans Legault et Rachédi, 2008, p.62), *l'acculturation* est un concept de type anthropologique qui désigne « l'ensemble des interférences culturelles que les immigrants et leurs enfants subissent, à tous les niveaux d'adaptation et de l'intégration, par la suite de la confrontation constante de leur culture d'origine avec celle de la société d'accueil.

#### ***3.1.2.4 La décentration***

Le concept de décentration est défini comme « une prise de conscience de son cadre de référence (un cadre constitué de toutes les variables personnelles, familiales, culturelles et professionnelles) qui vous amène à jeter un regard particulier sur l'autre et sur les réalités qui l'entourent. » (Legault et Rachédi, 2000, p. 127). Par exemple : une intervenante qui note les chocs culturels expérimentés pour les analyser de façon à se rendre compte de ses propres cadres de référence.

#### ***3.1.2.5 Le centrisme culturel***

Le concept de centrisme culturel est défini comme une « ... attitude extrêmement répandue qui consiste à faire de son groupe, de sa propre société, le prototype de l'humanité » (Legault et Rachédi, 2000, p.198).

Selon Legault et Rachédi (2000), dans l'intervention interculturelle, on est amené à comprendre l'autre dans sa diversité culturelle, ce qui va à l'encontre du centrisme culturel, qu'on évite mais dont on a besoin de comprendre les enjeux pour l'éviter.

#### ***3.1.2.6 L'ethnocentrisme***

Selon Summer (1996 p. 15, Cité dans Legault et Rachédi, 2000, p. 72), le concept de l'ethnocentrisme « c'est un point de vue selon lequel le groupe auquel on appartient est le centre du monde et l'étalon auquel on se réfère pour juger les autres. »

#### ***3.1.2.7 L'inclusion***

Au demeurant, le concept de l'inclusion est défini comme « un des mécanismes d'inclusion ou d'insertion, (que l'on parle des immigrants ou des réfugiés) représentant les divers processus que traversent les nouveaux arrivants au moment de leur insertion dans la société d'accueil » (Legault

et Rachédi, 2000, p. 44) . Selon elles, on distingue quatre différents mécanismes d'insertion dont, entre autres, les processus pré-migratoire et migratoire, le processus d'adaptation, le processus d'intégration et le processus d'acculturation dont on parlera en détail dans les points qui vont suivre.

### ***3.1.2.8 Le concept de minorités visible***

Du reste, le concept de « minorité visible » est défini comme « un terme qui se rapporte aux personnes appartenant aux groupes suivants : Asiatiques, Noirs, Indo-Pakistanaïes, Latinos-Américains, Moyen-Orientaux, Arabes, insulaires du Pacifique ; les Autochtones d'Amérique sont généralement aussi considérés comme des minorités visibles » (terminologie du Gouvernement Canada ; Gratton, 2009, p. 247).

### ***3.1.2.9 L'intégration***

Enfin, selon Abou (1988), l'intégration est un concept à teneur sociologique, en ce sens qu'il désigne « l'insertion des nouveaux venus dans les structures économiques, sociales et politiques du pays d'accueil. » (Abou, 1988, p. 4 ; cité dans Legault et Rachédi, p. 50)

## **3.1.3 Les différents modèles d'insertion des immigrants au Canada**

### ***3.1.3.1 Le modèle d'adaptation***

*[...] la migration est avant tout une expatriation qui ne se fait pas sans deuils, sans désirs et sans transgressions. Les phases s'enchaînent mais le passage de l'une à l'autre n'est pas toujours nettement marqué. Chaque phase est le produit des précédentes, et les effets de l'une continuent à se manifester dans les autres. (Legault et Rachédi, 2000, p. 45)*

---

Selon De Rudder (1995), en anthropologie et en sociologie, la notion d'adaptation renvoie généralement à des modifications, plus ou moins superficielles, relatives à des situations

nouvelles particulières; climat, vie urbaine, logement, etc. La notion d'adaptation renvoie aussi au processus d'interaction entre l'individu (ou le groupe restreint) et le milieu social plus large où il se trouve, processus où l'individu modifie ses attitudes et son comportement afin de s'insérer dans ce milieu social (De Rudder, 1995, cité dans Legault et Rachédi, 2008, p. 46).

Pour Abou (1988), l'adaptation est un concept à teneur écologique, comme une acclimatation du migrant au milieu physique du pays d'accueil. Il renvoie ainsi non seulement aux conditions climatiques du nouvel habitat, mais aussi à l'aménagement de l'espace auquel procèdent les immigrés « dans le but de réduire la différence qualitative entre l'habitat nouveau et ancien » (Abou, 1988, p.3, cité dans Legault et Rachédi, 2008, p. 46).

En effet, selon Abou (1988), quand l'immigrant est dans « l'espace du souvenir », l'immigrant fait en sorte que son nouvel habitat soit une copie conforme de son ancien, essayant d'y perpétuer son mode de vie antérieur. Mais, lorsqu'il se retrouve dans « l'espace du projet », qui abrite toujours le passé, mais qui tient aussi compte de l'avenir, un regroupement ethnique provisoire s'opère alors, ce qui lui permet d'adoucir son adaptation. Cette stratégie, la plus fréquemment adoptée par les nouveaux arrivants, se révèle très efficace à court terme, en ce sens qu'elle permet « d'amortir le choc que représente le passage d'une société à une autre [...] de s'initier graduellement à la fréquentation du groupe majoritaire et de ses institutions, et de répondre à des besoins que la société d'accueil ne pourrait généralement pas combler à elle seule. » (Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration. [MCCI], 1991, p. 8).

Dans le même ordre d'idées, Abou mentionne aussi l'existence d'un troisième espace, « l'espace de création », adopté d'emblée par certains immigrants qui ne craignent pas d'aborder un espace entièrement nouveau, souvent, en raison de qualifications professionnelles précises qui sont



requises dans le pays d'accueil (à titre d'exemple, on peut citer les personnes qui immigreront comme travailleurs qualifiés). De surcroît, il convient de noter que certains des parents des élèves immigrants francophones africains sont venus au Canada comme travailleurs qualifiés.

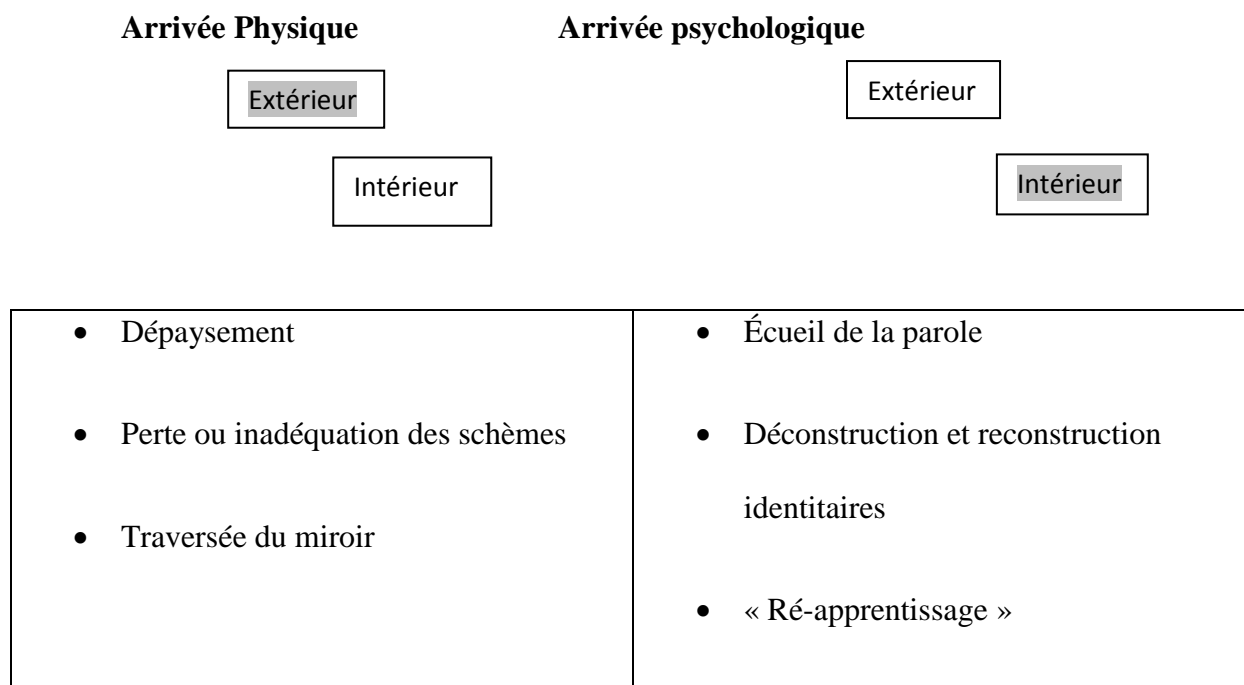
À la différence de ceux arrivés comme réfugiés ou demandeurs d'asile dont le processus d'adaptation sera plus pénible à cause de leur statut d'immigration qui les limite dans les services à recevoir.

Joël Fronteau (2000) définit, quant à lui, l'adaptation comme la quatrième étape dans le processus migratoire, une étape qui correspond à ce que les chercheurs en sciences sociales nomment « acculturation ».

Selon Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L et P.Vedder (2006), dans un contexte interculturel, l'adaptation est conçue comme la capacité de l'individu à communiquer de façon efficace, à gérer le stress psychologique et à établir des relations interpersonnelles. En plus, la conception de l'adaptation fait une distinction entre l'adaptation psychologique et socioculturelle. En effet, l'adaptation psychologique fait référence au bien-être émotionnel et à la satisfaction avec la vie, tandis que l'adaptation socioculturelle concerne l'acquisition des habiletés culturelles appropriées pour fonctionner dans un milieu social ou culturel approprié (Berry et al. 2006, cités dans Ramdé, 2007, p. 21).

Le tableau 2.1 Résume les principales étapes qui marquent l'arrivée physique et psychologique du nouvel arrivant dans son pays d'accueil :

**Tableau 5 : Le vécu subjectif du processus d'adaptation**



Source : Fig 2.1 – Le vécu subjectif du processus d'adaptation, dans l'Intervention interculturelle (Legault et Rachédi, 2008, p. 50)

De son côté, Gratton (2009) nous indique qu'en développant de nouveaux comportements, un immigrant est aussi susceptible de provoquer des chocs culturels et des rétrochocs culturels chez les personnes de sa société d'origine. Selon elle, le vécu subjectif du processus d'adaptation correspond au malaise que peut ressentir une personne, lorsque son contact avec une autre culture la renvoie à une perception négative de la société ou à une survalorisation de celle-ci. Il convient de noter que ses nouveaux apprentissages risquent de mettre l'immigrant en position de conflit ou de rupture avec son entourage. Par ailleurs, toujours selon Gratton (2009), comme les enfants des immigrants s'adaptent plus rapidement que les adultes, ils se retrouvent le plus

souvent dans cette situation ; à vrai dire, les élèves immigrants francophones africains qui adoptent le modèle d'adaptation peuvent être victimes de rejet de la part des autres jeunes de son pays d'accueil ou être en rupture avec son entourage.

Ainsi, selon Gratton (2009) certains jeunes immigrants portent fièrement leurs différences et se disent « des Québécois plus ». Et, selon les moments, ils peuvent se dire ni de l'une ni de l'autre, de leurs communautés d'origine et d'accueil (Gratton, 2009, p. 196).

De même, Carlo Sterlin (1987) parle d'une adaptation en escalier pour expliquer le phénomène relatif aux différents niveaux d'adaptation, et de la possibilité de conflits interculturels au sein d'une même famille (Gratton, 2009, p.196 : Figure 6-Adaptation en escalier).

Parallèlement, on notera aussi qu'à partir d'une étude approfondie et détaillée de l'expérience de huit parents immigrants, Louise Bérubé (2010) a dégagé quatre profils d'adaptation du rôle de parent dont, entre autres, les profils de parent-relais, de parent-en-bride, de parent-disjoncteur et de parents-instinctif (Bérubé, 2010, p.201 : Figure 7.1 : Schéma intégrateur des profils d'adaptation parentales). Selon elle, la prise en compte de ce profil d'adaptation du rôle de parents peut nous être utile dans la perception des difficultés des nouveaux-parents à redéfinir leur rôle dans un pays aux normes et aux codes différents de leur pays d'origine.

Par ailleurs, Bérubé (2010, p. x), nous informe que c'est en fonction de nombreuses variables et de leur parcours particulier que les parents en viennent ainsi à adopter l'un ou l'autre de ces profils fort différents.

Partant de ce fait, il s'avère important de noter cet aspect important des différents profils de parents, dans notre cadre de recherche. Tout comme l'auteur, on croit que la prise en compte de ces profils d'adaptation du rôle des parents permet aux professionnels qui œuvrent en milieu

scolaire, dont entre autres les travailleurs sociaux, de mieux comprendre la place du rôle des parents, quand ces derniers font recours à leurs services d'intervention. En effet, selon Bérubé (2010, p. x), c'est en mettant en parallèle les différents profils de parents que le professionnel peut mieux identifier la démarche du parent, l'outiller et adopter son intervention en fonction du profil de ce dernier.

En somme, d'une part, tout comme Gratton (2009), on croit que « l'adaptation migratoire dépend de contextes spécifiques, mais elle dépend aussi de l'histoire de chacun » (Gratton, 2009, p. 196). D'autre part, on croit fermement qu'une phase réussie du modèle d'adaptation aura un effet positif sur les phases suivantes, comme la phase de l'intégration. En effet, tel que mentionné par Legault et Rachédi (2000), « [...] chaque phase est le produit des précédentes, et les effets de l'une continuent à se manifester dans les autres. »

### ***3.1.3.2. Le modèle multiculturel***

« Le multiculturalisme correspond à un mouvement de fond des quinze dernières années dans les sociétés occidentales, époque marquée par une résurgence et une valorisation des identités multiples (culture ouvrière, culture des femmes, minorités) dans des sociétés qu'on souhaite moins monolithiques. Le multiculturalisme a entraîné la création et le développement de réseaux institutionnels scolaires et religieux parallèles, et une diffusion plus large de l'information relative aux cultures minoritaires pour éliminer les préjugés et les stéréotypes.

Le multiculturalisme vise d'abord l'épanouissement individuel par la reconnaissance de la valeur de la culture de chacun plutôt que des objectifs sociaux (Laperrière, 1986, citée dans Bérubé, 2010, p. 11).

Par ailleurs, la *Charte Canadienne des Droits et Libertés* prône le maintien du Patrimoine culturel, dans sa section de l'Article 27, il est stipulé ce qui suit ; « Toute interprétation de la présente charte doit concorder avec l'objectif de promouvoir le maintien et la valorisation du patrimoine multiculturel des Canadiens » ; pour ainsi dire que la *Charte Canadienne des Droits et Libertés* reconnaît le multiculturalisme.

Toutefois, selon (Laperrière, 1986, citée dans Bérubé, 2010, p. 11), on reproche au multiculturalisme de stigmatiser les différences, de les mettre en évidence, de les accentuer et de nourrir ainsi les stéréotypes et les divisions plutôt que de revaloriser les cultures diverses.

De plus, selon le même auteur, on l'accuse d'engendrer de nouvelles inégalités en segmentant les cultures et en privilégiant certaines au détriment d'autres. Par ailleurs, Laperrière nous fait remarquer que le multiculturalisme peut également retarder l'intégration dans la société d'accueil et entraîner, de ce fait, un risque plus grand de ghettoïsation et d'infériorisation, tant sur le plan individuel que sur le plan collectif (Idem, p. 11). Une des citations des élèves (James, 2003) révèle de façon implicite l'idée contraignante de ghettoïsation :

*The multiculturalism Act has given everyone the chance to change Canada...»  
James (2003, p. 214).*

*What the Multicultural Act has really done is given everyone a chance to change Canada and make it more like the country they left in the first place. If you want to inspire a feeling of Canadian pride, leave Canada's laws and customs as they are and encourage people to assimilate and contribute to the country in a positive way. As John F. Kennedy so eloquently put it, " Ask not what your country can do for you, but what you can do for your country!"*

*Although this was an American President, I believe this country needs to do some real flag waving to make it up, stated Ed in the Student's view of Multiculturalism. (James, 1952, p. 215)*

---

Enfin, selon Laperrière (1986), il convient de noter que « le multiculturalisme a été largement diffusé au Canada où il a acquis une légitimité certaine. Au Québec, vue leur situation minoritaire dans le Canada, les francophones l'ont perçu comme une menace, mais les groupes culturels minoritaires, du moins, les immigrants de première génération, l'ont très bien reçu » (Idem, p. 11).

Dans un autre ordre d'idées, on notera un scénario qui illustre la vision du multiculturalisme dans un contexte franco-ontarien dans « Imagine yourself to be Franco-Ontarian », a scenario produced by a group of class participants who had interviewed a French-Canadian woman, and it is based on her experiences. (James, 2003, p. 224):

*Imagine that you grew up in a French neighbourhood in Sudbury. Although you always spoke French at home and all your friends were French, you can't remember a time when you didn't know English. Movies, music, and most of the television and radio programs were in English. Therefore, you grew up switching naturally between the two languages: French at home; English at your part-time jobs; French at church. You used both languages at school, depending on where you were and to whom you're talking, and even on what you're talking about.*

*After high school, you wanted to get away from a small-town life and go to university, so you headed to Southern Ontario. Suddenly, everyone around you spoke English.*

*There were no French newspapers, television, or radio programs. You found a small group of other people from Sudbury and you all stuck together. You didn't really notice that even among your own group you spoke French less and less.*

*After graduation, you got a job teaching in Ontario. The nearest Franco-Ontarian community was too far away to participate in. The other French teachers at the high school where you worked were all English, so you didn't speak French to them. Suddenly, it seemed that the only time you spoke French was when you were teaching it.*

*After a few years, you were engaged to be married. Your fiancé was English, but he knew a little French. Still, when you went home to Sudbury you spoke English so he wouldn't feel excluded.*

---

*You got married in a Catholic Church-an English service. The year you turned twenty five you had your first baby. Your first child understood you when you used French words but your husband didn't. You had two more children . (James, 2003, p. 224).*

---

Ce scénario illustre le conflit entre la culture dominante anglophone et celle minoritaire francophone en Ontario. Il s'agit d'un scénario qui s'applique dans le cas de notre recherche ; en effet, que ce soit la narratrice d'origine franco-ontarienne ou les élèves immigrants africains francophones, ils sont tous dans une situation minoritaire, de par leur langue, le Français.

Toutefois, pour ces élèves, ils sont aussi minoritaires de par leur culture et leur race, ce qui, par ailleurs, les met dans une situation de vulnérabilité ; en effet, il va de soi qu'à côté des Franco-Ontariens, les minorités visibles et ethnoculturelles d'expression française sont doublement défavorisées (Office des affaires francophones, 1991, cité dans Mujawamariya, 2000, p. 141).

Par ailleurs, tout comme James (2003), on retiendra qu'il est parfois facile pour la population minoritaire d'adopter la culture dominante à cause de la pression et du conflit entre les normes et les valeurs culturelles existantes.

Dans le même ordre d'idées, James (2003, p. 226) s'est prononcé par rapport au modèle multiculturel en milieu scolaire et de manière suivante :

*Insofar as the multicultural approach to education does not interrogate the cultural values and norms upon which the school system operates, then it will be ineffective in addressing the educational barriers to success for minorities.*

*Tant que l'approche multiculturelle en éducation n'interroge pas les valeurs culturelles et les normes sur lesquelles le système scolaire fonctionne, il sera inefficace pour faire face aux barrières éducatives qui empêchent le succès des minorités (traduction libre, BK).*

---

De même, le même auteur ajoute que du moment que « des groupes culturels » sont vus, définis comme des « autres Canadiens » sans égard à la différence interculturelle, les questions particulières qui portent par exemple, sur les femmes, les immigrants ou les étudiants de classe-ouvrière seront méprisées (Traduction libre, BK) - « Further as long as « cultural groups » are constructed as « other Canadians » with no regard to intra-cultural differences, then the particular issues of, for example, female, immigrant, working-class students, will be overlooked. » Enfin, l'auteur énonce ce qui suit:

*One can organize a unity and diversity club and deal with cultural holidays and host a Multicultural Week and yet not deal with racism. These events may present some information about cultural groups and focus on the exotic and leave many people with a nice feeling but do nothing to address the schools' response or lack of response to the languages and faiths of students of colour. They may leave intact the Eurocentric curriculum that students consume daily. (James, 2003, p. 225).*

---

En effet, tout comme Troyna (1987) et Gilbon (1995), cette approche qui consiste à se renseigner sur un groupe ethnique quelconque ne facilite pas la compréhension des étudiants quant aux particularités et interconnexion des inégalités (Troyna, 1987 ; Gilbon, 1995, cités dans James, 2003, p. 226). « [This approach to learning about ethnic group does little to ensure that student understand the particularities and inter-connections of inequality (Troyna 1987; Gilbon, 1995; cited in James, 1992, p. 226)] ».

Nous avons vu plus haut qu'il est parfois facile pour la population minoritaire de se laisser assimilée par la culture dominante à cause de la pression et du conflit entre les normes et les valeurs culturelles existantes ; pour cela, le point suivant analysera le modèle d'assimilation.



### 3.1.3.3 Le modèle d'assimilation

*Ryan: « Individuals who do not wish to assimilate... can leave! »*

*I am in some ways prejudiced. I feel that individuals who do not wish to assimilate and abide by our society's rules and regulations can hop back on the boat and leave. We live in a country where individuals need to work as a team, as one mass-we don't need some thumbs. What Students said of Immigrants. (James, 2003, p. 228).*

---

Cette citation reflète l'idéologie d'un des élèves qui prône le modèle d'assimilation, quand il donne son point de vue sur les immigrants au Canada. Cette citation nous amène à se poser la question de savoir si en immigrant, on devrait adopter automatiquement de nouvelles valeurs et de nouveaux comportements.

Il semble que quand le Canada parle de l'intégration des immigrants, en fait, c'est de l'assimilation. Mais, ce n'est plus politiquement correct de le nommer ainsi !

Par ailleurs, il s'avère nécessaire d'analyser en profondeur le modèle d'assimilation tout en notant l'impact de ce modèle sur les immigrants.

En effet, selon Marie- Thérèse Lacourse (2005, p. 273) dans *Famille et société*, les enfants des immigrants sont souvent les premiers membres de la famille à créer des contacts affectifs avec des enfants de la société d'accueil. De plus, selon elle, il arrive souvent que compte tenu des obligations légales touchant le choix de la langue d'enseignement, qu'ils parviennent avant leurs parents à communiquer en français. ; ce qui fait que leur intégration se fait de façon accélérée et, dans une certaine mesure, plus rapidement que celle de leurs parents.

Dans le même ordre d'idées, Mianda (1998, p. 28) nous parle du problème des conflits culturels :

*[...] l'intégration des jeunes est plus rapide et un peu plus brutale, car dans le milieu scolaire, la pression de groupe est plus forte ; ce qui fait que ces jeunes ont tendance à perdre leurs schèmes culturels et à vouloir ressembler à « l'autre » ; le jeune canadien d'origine, à défaut de se sentir marginalisé par le groupe dominant. Par conséquent, les parents de ces jeunes ont du mal à laisser leurs enfants assimilés par la société d'accueil : il se crée ainsi un conflit culturel entre parents et enfants.*

---

Par ailleurs, la citation de Lacourse (2005, p. 273) vient appuyer l'idée de Dérose (1998) ;

*Fortement sollicité par les traits d'une société plus permissive et plus matérialiste, le jeune immigrant risque d'entrer rapidement en conflit de valeurs avec ses parents.*

*Stimulé par l'école, les camarades de la rue ou la télévision, l'enfant désire rentrer plus tard, il aimerait bien sauter les heures d'étude que ses parents lui imposent, il souhaite qu'on lui achète le dernier blouson à la mode et, à l'adolescence, il voudrait pouvoir coucher chez son ami comme le font plusieurs jeunes de son âge.*

---

Dans les deux cas de mesure, on notera l'importance de la pression des pairs et l'influence de la société d'accueil comme éléments influençant l'assimilation des jeunes immigrants.

Par ailleurs, Vatz Laaroussi (2002) nous indique que les enfants seront des agents de changement pour la famille. Ils reviendront à la maison avec diverses informations, des idées, des conceptions et des comportements qui amèneront des changements dans les relations familiales ou qui provoquent des conflits. « Peu importe l'issue, ils seront des agents provocateurs pour la famille et, bon gré mal gré, ils forceront les parents à transformer certaines de leurs valeurs » (Vatz Laaroussi, 2002, p. 436, citée dans Lacourse, 2005, p. 265).

La *dévalorisation de l'image parentale* :

*L'adolescent de la famille migrante est amené à comparer le style de vie de sa famille, les mœurs propres ; à sa culture avec ceux du pays d'accueil. À travers le discours de la société d'accueil, notamment à l'école, l'adolescent recherche donc des modèles d'identification en dehors de sa famille ou de son groupe culturel d'appartenance. Il adopte souvent une attitude critique et défensive qui se traduit par une dévalorisation de l'image des parents qui représentent la culture d'origine. (Bilodeau, 1993, p. 37)*

---

La *crise d'identité des adolescents* : « Les adolescents sont alors écartelés entre la culture des parents et celle de la société d'accueil. Ces conflits de loyauté peuvent se manifester par une dévalorisation de soi et prendre la forme d'une crise d'identité. » (Bérubé, 2010, p. 31).

De plus, selon Boulet et Côté (2008), les crises d'identité peuvent se manifester de plusieurs manières dont entre autres par des problèmes typiques ou des réactions dysfonctionnelles dont les difficultés de comportement scolaire, décrochage scolaire, consommation de drogues et d'alcool, la délinquance, la sexualité précoce, la violence, les fugues ou aliénation, etc.

Tout compte fait, d'une part, on retiendra que le modèle assimilationniste prône la supériorité de la culture dominante ; d'où on lui reproche l'ethnocentrisme (Legault et Rachédi, 2008, p. 103).

D'autre part, on notera que ce modèle a pour conséquence les conflits culturels entre les jeunes et leurs parents, la dévalorisation parentale et la crise d'identité de ces adolescents.

#### **3.1.3.4 Le modèle d'intégration**

En se référant à Archambault et Corbeil (1982), Abou (1988) délimite trois niveaux d'intégration :

- 1) l'«intégration de fonctionnement», dans laquelle l'adulte est capable de communiquer (dans la langue du pays) et de gagner sa vie en toute autonomie ;

- 2) l'«intégration de participation», dans laquelle l'adulte est actif dans la société et veut y jouer un rôle dans un domaine d'activité spécifique ;
- 3) l'«intégration d'aspiration», dans laquelle, l'adulte, comme membre à part entière de la société, décide de lier son avenir et celui de ses enfants aux projets d'avenir du groupe.

De son côté, le Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI, 1991) a présenté l'intégration comme un processus à long terme, multidimensionnel et dynamique, qui s'inscrit dans le temps et requiert un engagement tant de l'immigrant que de la société d'accueil. Ainsi, le MCCI fait un parallélisme entre l'intégration et la première socialisation de l'enfant, définie comme le processus par lequel une culture est transmise à la nouvelle génération. Durant, l'intégration, il s'agit de la transmission de la culture du pays d'accueil aux nouveaux arrivants, donc, en quelque sorte, d'une resocialisation, laquelle requiert un engagement actif du principal intéressé, une négociation entre les partenaires et leur transformation mutuelle, ainsi que la mise en lumière des obstacles et des difficultés qui ne manquent pas de se présenter.

Partant de ce fait, on appuie l'idée selon laquelle le processus d'intégration est un processus linéaire qui ne comporte pas de stades prédéfinis et identiques pour tous ; il varie plutôt en fonction des acquis et des vécus antérieurs. Enfin, tout comme Legault et Rachédi (2008, p. 51), l'intégration touche aussi toutes les dimensions de la vie individuelle, lesquelles sont reliées à celle de la vie collective. Ainsi, les succès atteints ou les obstacles rencontrés dans l'une constituent des conditions facilitantes ou inhibitrices dans l'autre.

**Tableau 6 : Le vécu subjectif du processus d'intégration**

Confrontation ou chocs culturels	Ouverture
<div>Extérieur</div>	<div>Extérieur</div>
<div>Intérieur</div>	<div>Intérieur</div>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choc d'arrivée et choc identitaire</li> <li>• Deuxième mort de l'immigrant</li> <li>• Crise d'identité et identité de crise</li> <li>• Apparition de l'identité culturelle d'autrui</li> <li>• Statut d'éternel étranger</li> <li>• Élargissement du champ de conscience</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accomplissement du processus d'intégration</li> <li>• Équilibre</li> <li>• Expérience acquise</li> <li>• Identité composite</li> </ul>

Ce tableau Résume les phases d'ouverture et de confrontation, qui constituent le vécu subjectif de l'individu dans le processus d'intégration (p. 55)

Du reste, il convient de noter que l'on distingue différentes sortes d'intégration dont entre autres, l'intégration familiale ; l'intégration linguistique, l'intégration économique, l'intégration institutionnelle, l'intégration politique ; l'intégration communautaire et l'intégration scolaire.

Dans le cadre de notre recherche, on parlera de l'intégration scolaire, qui selon Harvey (1993) traite de l'intégration scolaire de façon spécifique, l'école étant considéré comme l'institution où se forge l'avenir des groupes humains. En se basant sur les expériences de plusieurs pays qui œuvrent dans cette perspective, il attire notamment l'attention sur *la vision du Conseil de l'Europe, qui affirme que l'éducation doit être résolument interculturelle.*

*Les sociétés sont de plus en plus multiculturelles, et chaque culture a ses valeurs propres : l'échange est donc souhaitable, car il est considéré comme une richesse. Et l'interprétation de ces cultures, particulièrement par l'entremise de l'école, qui est une institution de base, reste le meilleur moyen de favoriser cet échange. (Legault et Fronteau, 2000, cités dans Legault et Rachédi, 2000, p. 59)*

---

Compte tenu de ce qui précède, et compte tenu de Legault et Fronteau (2000), si l'adaptation renvoie aux mécanismes que l'individu utilise pour être en mesure de vivre avec un groupe ; l'intégration, pour sa part, renvoie aux mécanismes par lesquels un groupe admet un nouveau membre (Legault et Fronteau, 2000, cités dans Legault et Rachédi, 2000, p. 63) ; qu'en est-il de l'acculturation ?

#### **3.1.3.5. Le modèle d'acculturation**

*Si les parents sont conscients qu'en immigrant, ils laissent famille élargie et amis dans leurs pays d'origine, qu'ils devront s'adapter et s'intégrer au marché du travail du pays d'accueil, beaucoup ignorent quelles en seront les conséquences ou encore qu'ils seront exposés à une forte acculturation, que leur bassin culturel sera profondément ébranlé et que tous les membres de la famille devront trouver de nouveaux repères . (Malhamé, Youmna 2010, p.74 ; cité dans Boulebsol Carol, 2014, p. 16)*

---

D'une part, selon Gratton (2009, p. 243), l'acculturation réfère « au contact culturel particulier entre deux sociétés de force inégale, la société dominante, plus nombreuse ou technologiquement équipée, généralement de type industriel, s'imposant directement ou indirectement à la culture dominée. »

En 1970, Bastide faisait déjà une distinction entre « acculturation matérielle » et « acculturation formelle ». Selon lui, l'acculturation matérielle est celle qui modifie les contenus de la conscience psychique, mais qui laisse intactes les manières de penser et de ressentir.

Quant à l'acculturation formelle, selon Bastide (1970), « elle atteint [...] les manières, toujours inconscientes, de penser et de ressentir. » On peut donner comme exemple, les enfants de migrants qui intériorisent les deux codes culturels : ils utilisent celui de la société d'accueil à l'école et dans leur vie sociale, et celui de leurs pays d'origine à la maison. Aussi, bien que l'acculturation soit un échange, ce dernier est souvent inégal, comme le mentionne Schnapper (1991). Elle souligne en effet, que les « relations culturelles et politiques que les migrants établissent avec la société d'installation ne sont pas égalitaires ; elles sont confrontées à une entité historique, politique, culturelle déjà constituée » (Schnapper, 1991, p. 95). De plus, des rapports de pouvoir précis sont déjà institués dans cette entité, rapports à l'intérieur desquels les immigrants doivent s'insérer (par exemple, la culture occidentale comme une culture universelle). Ainsi, l'acculturation n'est donc qu'une autre dimension de la vie de l'immigrant, dimension formée de plusieurs systèmes plus larges de relations sociales qu'il faut prendre en compte.

Enfin, comme le souligne Giraud (1995), l'acculturation a un double caractère : elle est, d'une part, une déculturation par le fait d'une imposition et, d'autre part, une création de réalités

inédites résultant de la réorganisation de formes anciennes et de l'avènement de nouvelles configurations culturelles.

### **3.1.4 Les différents mécanismes d'exclusion des immigrants au Canada**

Du reste, selon Legault et Rachédi (2008, p. 68) « les mécanismes d'exclusion » constituent une façon de se comporter au regard de la différence, qu'elle soit réelle ou imaginaire. »

Pour Vinsonneau (2002, p. 209), les mécanismes d'exclusion font référence aux « divers processus de traitement de la différence (réelle ou perçue) ayant pour effet de neutraliser ou de réduire, consciemment ou inconsciemment, de manière naïve ou volontaire, l'identité véritable ou les droits d'une personne ou d'un groupe de personnes, ou même de priver ces dernières de leur identité véritable ou de leurs droits. »

À la lumière de ce qui précède, on notera que Camilleri et Vinsonneau (1996) ont regroupé ces mécanismes sous trois catégories dont, entre autres :

- 1) les mécanismes qui visent à neutraliser ou à ignorer la différence,
- 2) les mécanismes qui dévalorisent la différence et enfin,
- 3) les mécanismes qui servent à manipuler la différence dans un but précis de domination et d'exploitation.

Dans le cadre de notre recherche, on reconnaît l'importance, non seulement de bien définir ces différentes catégories de mécanismes d'exclusion, mais aussi de bien les distinguer pour mieux les comprendre et éviter de tomber dans une ou l'autre de ces catégories dans l'exercice de nos fonctions de travailleuses sociales.



À cet égard, en premier lieu, on parlera des *mécanismes d'exclusion visant à neutraliser la différence* ;

#### **3.1.4.1 Le stéréotype**

*C'est une image figée, attribuant certaines caractéristiques et habitudes à un groupe ethnique ou racial donné. « Adopter un stéréotype, c'est donc utiliser le même concept ou le même groupe de concepts pour définir les éléments d'une catégorie sans se soucier des exceptions, sans se demander si le contenu du stéréotype ne s'appliquerait justement pas davantage aux exceptions elles-mêmes plutôt qu'à l'ensemble des éléments. (Legault et Rachédi, 2008, p. 69)*

---

Selon ces auteurs, les stéréotypes nuisent aux relations dans la mesure où ils réduisent la capacité de répéter des renseignements, nous font ignorer les variations individuelles et peuvent conduire à des expériences qui viendront confirmer nos attentes (Legault et Rachédi, 2008, p. 71). En ce sens, le stéréotype constitue un mécanisme d'exclusion, car il modifie l'identité de l'autre en le réduisant.

#### **3.1.4.2 L'ethnocentrisme**

Selon Camilleri et Vinsonneau (1996, p. 59, cités dans Legault et Rachédi, 2008, p. 72)

*L'ethnocentrisme constitue un autre mécanisme d'exclusion, mais qui diffère du stéréotype. Avec l'ethnocentrisme, c'est la différence qu'on ignore ; on la gomme en l'intégrant spontanément dans son code d'interprétation habituel ou on la transforme, sans toutefois l'utiliser à des fins particulières. On rend autrui semblable à soi, on fait comme si autrui pouvait être expliqué, jugé dans les cadres de nos schèmes familiaux ; c'est l'influence de l'ethnocentrisme.*

---

Enfin, selon Verbrunt (2009, p.211), les conséquences néfastes de l'ethnocentrisme résident dans le fait de tout voir à travers ses propres lunettes, de tout juger avec son propre système de valeurs, sans savoir ou accepter que d'autres ne portent pas les mêmes 'lunettes' et ont été socialisés avec d'autres valeurs.

En deuxième lieu, on parlera des *mécanismes d'exclusion visant à dévaloriser la différence* ;

#### **3.1.4.3 Le préjugé**

« C'est une opinion adoptée sans examen et souvent imposée par le milieu ou l'éducation. C'est un jugement porté sur une personne, une opinion préconçue qu'on s'en fait, parfois sans même la connaître. Préjuger signifie littéralement 'juger d'avance' » (Legault et Rachédi, 2008, p. 75).

Selon les mêmes auteurs, les préjugés négatifs peuvent conduire à des comportements défensifs et à l'évitement de certains contacts, ou même à des affrontements directs tandis que les préjugés positifs peuvent se traduire par une augmentation de la fréquence des contacts ou le développement d'un attrait pour quelqu'un ou quelque chose, ce qui peut tout autant contribuer à fausser la connaissance réelle de l'autre (Legault et Rachédi, 2008, p. 77).

#### **3.1.4.4 Le harcèlement**

*Selon le Centre de recherche-action sur les relations raciales (CRARR, 1986), le harcèlement racial se manifeste par une suite de comportements de nature verbale, comme des blagues, des remarques déplacées et des railleries, ou par des comportements non-verbaux, comme des bousculades, la destruction de vêtements ou de matériel de travail, des regards ou des contacts physiques non désirés et l'étalage incongru d'objets ou de matériel de nature avilissante. (Legault et Rachédi, 2008, p. 5)*

---

Legault et Rachédi (2008) nous informent qu'alors que le préjugé est une façon de penser et qu'il prédispose à certains comportements, le harcèlement, lui, est plutôt la manifestation ouverte d'une certaine hostilité, même si, parfois, elle peut -être subtile.

#### **3.1.4.5 La xénophobie**

*Sur le plan de comportement, la xénophobie accuse les autres groupes d'être mauvais, dangereux et d'une certaine façon, inférieurs. Au reste, la fonction de la xénophobie, soit celle de la barrière entre le 'nous' et les 'autres', est centrale. Qu'il soit à l'extérieur de la collectivité, hors de ses frontières ou à l'intérieur, comme dans le cas d'un immigré, l'étranger est un objet de défiance, de rejet et de ségrégation. (Legault et Rachédi, 2008, p. 78)*

---

Pour finir, on parlera des *mécanismes d'exclusion visant à exploiter fortement la différence*.

### 3.1.4.6 Les différentes sortes de discrimination

*La discrimination représente l'exclusion d'individus ou de groupes d'individus d'une participation sociale entière et de raison, notamment, de leur origine ethnique, de leur race ou de leur religion. Le fait de traiter inégalement une personne ou un groupe de personnes sur la base d'un critère de discrimination illicite constitue, dans la plupart des cas, un acte illégal et discriminatoire. (Encyclopédie Canadienne, 2007, citée dans Legault et Rachédi, 2008, p. 83)*

---

Selon Legault et Rachédi (2008, p. 83), au Québec, les critères de discrimination sont au nombre de 14 et sont inscrits à l'Article 10 de la *Charte des Droits et Libertés de la Personne* du Québec. Ces critères sont les suivants : race, couleur, origine ethnique et nationale, sexe, grossesse, orientation sexuelle, état civil, âge (sauf dans les cas prévus par la loi), religion, convictions politiques, langue, condition sociale, handicap (ou utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap).

« Il y a donc discrimination, au sens de la Charte, lorsqu'une distinction, une exclusion ou une préférence fondée sur un de ces critères a pour effet « de détruire ou de compromettre le droit d'une personne à la reconnaissance et à l'existence, en pleine égalité, de ses droits et libertés. » (Commission des Droits de la Personne et de la Jeunesse, 1995, article 10).

De plus, il importe de préciser qu'il existe différentes formes de discrimination dont, entre autre, la ***discrimination directe*** qui résulte d'un acte ou d'un traitement inégal et préjudiciable imposé à une personne ou à un groupe, au regard de l'un des 14 critères énumérés ci-dessus ; on notera, à titre d'exemple, que le refus de louer un logement à une personne pigiste dont le nom est de consonance hispanique constitue un acte de discrimination directe, associé à un double motif : l'origine ethnique et la condition sociale.

Ensuite, on citera la ***discrimination indirecte***. Selon Legault et Rachédi (2008, p. 83) :

*Elle résulte d'une règle ou d'une pratique, en apparence neutre, s'appliquant également à toutes les personnes, mais qui a pour effet d'exclure ou de désavantager les membres d'un groupe. Ainsi, le fait de n'afficher les postes vacants qu'au sein d'une organisation peut contribuer à éliminer des personnes d'autres groupes ethniques si l'organisation n'emploie que des personnes issues d'un même groupe.*

---

Puis, on notera la ***discrimination positive***. Selon Verbrunt (2009, P. 193),

---

La discrimination dite 'positive' concerne surtout l'accès aux ressources publiques ; à l'école, à la formation, à l'université, à l'emploi, au logement... Aux États-Unis, dans certains États, il y a un pourcentage de places dans chaque université ou dans le corps professoral réserve aux Noirs ou aux Hispaniques, parce que l'expérience a montré que si on l'on appliquait seulement le critère des résultats aux examens, ces populations en seraient presque complètement absentes.

---

Enfin, la ***discrimination systémique*** constitue la dernière forme de discrimination ; « elle résulte d'un ensemble de règles et de pratiques qui sont directement ou indirectement discriminatoires » (Legault et Rachédi, 2008, p. 84).

Ainsi, les auteurs citent, à titre d'exemple, un certain nombre de barrières, comme l'expérience canadienne exigée, des tests contenant des biais ou faisant partie du jury de sélection peuvent contribuer à exclure les membres de minorités visibles de certains emplois et de certains secteurs (Idem, p. 84).

Bref, selon Drudi (1997), « la discrimination crée des barrières qui empêchent la pleine participation des membres des groupes culturels aux activités des organisations.

La discrimination favorise en outre l'exclusion des membres des minorités raciales du marché du travail. » (Helly et Ledoyen, 1994 ; Labelle et Levy, 1995 ; cités dans Legault et Rachédi, 2008, p. 85).

*Par exemple : Selon Tremblay et Mahfoud (Ministère des Ressources Humaines et du Développement social Canada [RHDC], 2005) ont montré que le taux de chômage chez les immigrants, surtout s'il s'agit de membres des minorités visibles, est plus élevé que la moyenne nationale. De fait, alors que le chômage de la population née au Québec était en 2001, de 7,4%, celui des membres de minorités visibles dans leur ensemble était de 16,6%. (Legault et Rachédi, 2000, p. 85)*

---

### **3.1.4.7 Le racisme**

À cet égard, on tiendra compte de la définition du racisme, la plus souvent citée de Memmi (1994, p. 113) qui voit en ce phénomène ;

*La valorisation généralisée et définitive de différences réelles ou imaginaires au profit de l'accusateur et au détriment de la victime afin de justifier ses privilèges ou son agression. Il ajoute que le recours fréquent à cette définition ne doit cependant pas laisser croire qu'il n'existe qu'une seule forme de racisme. (Memmi, 1994, p. 113 ; cité dans Legault et Rachédi, 2002, p. 86)*

---

Au reste, selon Taguieff (1997), on peut distinguer trois conséquences du racisme dont entre autres; la ségrégation ; la discrimination ou l'exclusion des indésirables; leur persécution en raison non pas de leurs actes; mais de leur appartenance; et l'extermination de tous les représentants de cette catégorie visée.

Enfin, Taguieff (1997, p. 52) nous indique qu'aujourd'hui, le racisme varie dans ses objets, ses cibles, ses intérêts et les passions qui les portent, dans les croyances qui le légitiment et dans ses modes d'action.

Dans la même optique, Taguieff (1997, p. 57) :

*[...] le mot racisme tend à prendre une telle extension qu'il est appliqué à toute situation conflictuelle. On en arrive à parler de racismes anti-jeunes ou anti-vieux, de racisme entre bourgeois et prolétaires, entre sectes religieuses, et entre partis politiques. De sorte que le mot racisme aujourd'hui exprime moins la réalité d'une race que l'intolérance contre l'étranger, contre celui qui est différent, inférieur ou menaçant la spécificité du groupe ou même l'égoïsme de l'individu.*

---

### 3.2 LE CADRE THÉORIQUE

Selon Lamarrée. A. et Valle.B., 1991, p.170 :

*Tout problème de recherche doit d'abord s'intégrer dans une perspective théorique générale. Et la perspective générale est garante de l'intégration de la recherche dans la communauté scientifique. À partir de cette perspective théorique générale, le chercheur doit ensuite concevoir un cadre théorique spécifique à l'objet d'étude. Le cadre théorique est quelque peu différent d'une théorie car il se construit uniquement en fonction d'un problème ou d'une question précise de recherche. Alors qu'une théorie est destinée à généraliser l'explication de certaines créations à plusieurs faits et événements. Le cadre théorique est construit dans le but avoué d'expliquer un seul problème précis. Le cadre théorique sert aussi à intégrer ou à rendre crédible une recherche particulière, dans l'ensemble de la communauté scientifique.*

---

Cela est d'autant plus important et pertinent que nous utilisons la théorie ancrée.

#### 3.2.1 De la compétence à la compétence culturelle

Compte tenu de ce qui précède, il s'avère nécessaire de noter que plusieurs définitions gravitent autour du concept de compétences interculturelles selon différents champs d'études dont entre autres, les sciences de l'ingénierie, les sciences de l'éducation, la linguistique générative, la psychologie, la sociologie, dans le domaine professionnel au sein des ressources humaines (Capital humain), la sociologie critique, ainsi que dans le domaine psychosocial.

En premier lieu, Pierre Tap (1995) nous rappelle que le concept de « compétence » (du latin *competentia* : juste rapport) est un emprunt aux sciences de l'ingénierie, où, appliqué à des roches, il fait référence à la résistance des matériaux : une roche est dite « compétente » lorsqu'elle reste rigide sous la pression de ce qui se trouve au-dessus. Un matériau qui réagit

souplement est dit « incompetent » (Pierre Tap, 1995, p. 15-16 ; cité dans Altlay. A.Manço, 1999, p. 24).

Parallèlement, en sciences de l'éducation, « nous avons tendance à entendre ce concept "à l'envers" : par exemple, on attend d'un enseignant "compétent" qu'il fasse preuve de souplesse et d'une certaine capacité d'adaptation à ses différents publics » (Manço, 1999, p. 24).

Quant à la linguistique générative de Noam Chomsky, « la compétence est un savoir implicite, une capacité d'interprétation, de compréhension et de réception. Chomsky oppose le savoir implicite à la performance, qui est, alors, la parole audible observable : la performance est une capacité de production. Sachant que le fait de parler ne suppose pas nécessairement la connaissance explicite des règles de grammaire, performance et compétence constituent, ensemble, la maîtrise linguistique » (Hymes, 1984, cité dans Manço, 1999, p. 26).

Du point de vue psychologique, « la compétence peut- être définie au sens le plus général du terme, comme une capacité d'adaptation, une aptitude à interagir avec le milieu » (Tap, 1995). Tap (1995) insiste sur la distinction entre la compétence « perçue » qui serait une image idéale de soi, la compétence latente, un « stock », qui peut être rapprochée du savoir implicite de Chomsky, et les performances réelles, avérées (Tap 1995, cité dans Manço, 1999, p. 26).

Dans les travaux sociologiques, Borzeix, Bouvier et Pharo (1998), entre autres, notent « le caractère normatif et déterminé des savoirs et des savoir-agir désignés par le terme compétence » (Borzeix, Bouvier et Pharo, 1998, cités dans Manço, 1999, p. 26).

Quant à la construction sociale des compétences, elle est examinée par Perrenoud (1998), plus particulièrement dans le champ scolaire.

Dans le domaine professionnel, Stroobants (1993) et Trépos (1992) élaborent, quant à eux, une sociologie des compétences dans le champ professionnel. Trépos (1992) traite notamment du secteur de l'action sociale tandis que Stroobants (1993) propose, en conclusion de son ouvrage « *Savoir-faire et compétences au travail* », l'usage du terme « habilitation » pour désigner « une opération qui donne droit à exercer une compétence déterminée et avérée, qui institue aussi son champ et ses modalités d'action », ce qui permet d'insister sur l'interdépendance du savoir et du milieu qui le produit (Stroobants, 1993, cité dans Manço, 1999, p. 27).

Dans le domaine des ressources humaines, selon Clerc (1993), les gestionnaires ont, en revanche, l'habitude de désagréger le « capital humain » correspondant aux compétences professionnelles, simplement en deux composantes principales : celle acquise par le biais des études initiales et celle représentée par l'ancienneté et l'expérience professionnelles. Cette expérience correspond en grande partie à du « capital humain spécifique » obtenu grâce à l'emploi que l'on occupe ou que l'on a occupé dans le passé (Clerc, 1993 ; cité dans Manço, 1999, p. 27).

La sociologie critique selon Pierre Bourdieu (1979) et sa théorie sur « l'habitus », quant à elles, rendent compte d'une société ordonnée où les compétences et les jugements les plus intimes des individus sont influencés par leur position sociale. Bourdieu remplace ainsi le déterminisme biologique par le poids de l'héritage socioculturel (Bourdieu, 1979, cité dans Manço, 1999, p. 27).

Enfin, dans le domaine psychosocial, selon Manço (1999, p. 106-107), on peut considérer les compétences psychosociales notamment comme des vecteurs de l'individuation ou de la possibilité qu'a l'individu d'émerger ou de se singulariser au sein d'un cadre socioculturel auquel il appartient : ce qui est une performance sociale plus ou moins ardue et plus ou moins réussie.



Toutefois, dans le cadre de mon projet de mémoire, la définition des compétences interculturelles qui a retenu plus mon attention est celle de Manço (1999, p. 42) car, selon lui :

*Les compétences interculturelles sont des compétences psychosociologiques spécifiques ; elles permettent aux personnes de faire face, de manière plus ou moins efficiente, à des situations engendrées par la multiplicité des référents culturels dans des contextes inégalitaires. Ces contextes peuvent être caractérisés par la discrimination, des tensions, des changements culturels importants.*

---

Ce qui nous amène à parler des facteurs qui expliquent la nécessité d'une formation à la compétence interculturelle dans le point suivant

### **3.2.2 Les facteurs explicatifs de la nécessité d'une formation à la compétence interculturelle**

*Une ouverture d'esprit et une attitude d'écoute ne suffissent-elles pas pour devenir compétent en relations interculturelles? Les problèmes sociaux que peuvent rencontrer les immigrants (emploi, logement, scolarisation...) leur sont-ils vraiment spécifiques? Quels arguments éventuellement avancer pour convaincre les décideurs de consacrer des fonds et du temps à la formation interculturelle? (Verbrunt, 2009, p.210).*

---

À cet égard, l'auteur avance plusieurs arguments justifiant l'intérêt et la nécessité d'une formation spéciale à l'interculturelle pour les travailleurs sociaux. On peut citer entre autres les arguments avancés par Verbrunt (2009) de manière suivante :

Premièrement, le danger de l'ethnocentrisme inconscient; Tel que mentionné dans les paragraphes précédents, l'ethnocentrisme est un des mécanismes d'exclusion qui ignore la différence, la gomme en l'intégrant spontanément dans son code d'interprétation habituel ou on la transforme, sans toutefois l'utiliser à des fins particulières (Camilleri et Vinsonneau, 1996, p.59; cité dans Legault et Rachédi, 2000, p.72).

Par conséquent, en vue de faire face à l'ethnocentrisme, on soutient les idées avancées par Verbrunt (2009) selon lesquelles la formation à l'interculturelle doit permettre aux futurs travailleurs sociaux de prendre conscience des conditionnements qui les ont façonnées pendant leur socialisation et qui les portent spontanément à se considérer eux-mêmes et leur milieu comme normaux, et à adopter des comportements et des jugements normatifs(p.211).

Deuxièmement, parmi les éléments qui encouragent les acteurs sociaux à désirer une formation à l'interculturel, l'auteur cite entre autres, l'enrichissement personnel, l'ouverture des horizons nouveaux, la possibilité de s'extraire de carcans culturels trop enfermés et l'acquisition du « réflexe interculturel », selon l'auteur, il s'agit d'un réflexe qui permet de ne pas porter tout de suite un jugement déroutant en présence d'un interlocuteur. Ainsi, ce réflexe permet de ne pas rester à l'étonnement, mais d'essayer de découvrir à quelle logique répond la conduite de l'autre» (Verbrunt, 2009, p. 211).

De plus, selon l'auteur, la recherche de l'efficacité est un autre argument susceptible de convaincre les acteurs sociaux : en effet, selon lui, une formation à l'interculturel permet l'accueil des personnes dans les meilleures conditions, un accompagnement convenablement, et l'évitement des pièges d'une mauvaise communication. Ces différents éléments sont essentiels si on reconnaît que le rôle des travailleurs sociaux est d'être des médiateurs entre les usagers des services, les citoyens en général et les institutions administratives (Verbrunt, 2009, p.212).

Par ailleurs, selon Verbrunt (2009), même si certains des élus proposés par des affaires sociales viennent du milieu des travailleurs sociaux, il est essentiel qu'on leur offre une formation minimale à la compétence interculturelle.

Par ailleurs, il nous fait aussi remarquer qu'il est dommage que le savoir-faire, la sagesse d'action acquis par les travailleurs sociaux, à force d'expériences, de réussites et d'échecs, soient complètement ignorés par les décideurs» (Verbrunt, 2009, p.212).

Dans la même ordre d'idées, on notera la recherche de Marie-Lise Brunel (1989) dont l'objectif est de démontrer le rôle que joue l'empathie en counseling interculturel, tout en soulignant l'intérêt récent accordé à la problématique des ethnies dans les programmes de formation en counseling ainsi que les difficultés rencontrées dans l'évaluation des formations offertes.

A cet égard, Brunel (1989) nous informe qu'on a peu tenu de la problématique des ethnies dans les programmes de formation en counseling ( pas avant 1970) ; la raison étant que la majorité des modèles utilisés mettait l'accent sur des modèles intrapsychiques à l'exclusion de facteurs économiques, sociologiques et politiques. De plus, elle reproche aux programmes de formation en counseling d'être inefficaces auprès des communautés culturelles, parce qu'ils sont trop ethnocentrés (Brunel, 1989, p. 86). Ces différentes analyses nous amène à réitérer l'importance de la compétence interculturelle en milieu scolaire franco-ontarien. Pour ce faire, on propose une approche interculturelle ; ce qui fera l'objet du prochain point.

### ***3.2.2.1. L'approche interculturelle***

Compte tenu de tout ce qui précède, il convient de noter que, dans le cadre de notre recherche, le cadre théorique spécifique à l'objet d'étude se base sur l'approche interculturelle de Cohen-Émerique ; il s'agit d'une approche qui guidera le travail de cette recherche.

Selon Cohen-Émerique (1993), l'approche interculturelle consiste en un processus d'aide fondé sur le respect de la personne, de sa vision du monde et de son système de valeurs, et toute relation d'aide, qu'elle soit interculturelle ou non, doit s'appuyer sur ces mêmes bases.

De plus, « la pertinence de cette approche réside dans le fait qu'elle ne focalise pas son action uniquement sur l'autre (l'utilisateur, immigrant), mais qu'elle reconnaît tout autant la subjectivité de l'intervenant. Et c'est cette interaction entre les deux parties qui devient l'élément déterminant de l'intervention » (Ibid, p. 72).

### ***3.2.2.2. L'approche interculturelle et le paradigme interactionniste***

De surcroît, il s'avère nécessaire de noter que le postulat sur lequel s'appuie notre cadre théorique et qui s'applique le mieux à notre recherche est le paradigme interactionniste ; en effet, ce paradigme permet de chercher à donner un sens à la problématique du client.

Dans notre recherche, on ne saurait donner un sens à la problématique des élèves immigrants africains francophones sans chercher à comprendre leur vécu. De plus, ce paradigme prône le non-directivisme dans la relation avec le client ; or, dans notre recherche, il est essentiel que les professionnels et les intervenants en milieu scolaire évitent le centrisme culturel, mais plutôt qu'ils reconnaissent qu'ils ne sont pas les seuls détenteurs de la connaissance (par exemple, ne pas imposer leurs valeurs et mépriser celles des immigrants).

En plus, selon ce paradigme, « [...] afin de parvenir à une compréhension de l'action et de l'interaction avec le client, il importe que le professionnel ou l'intervenant puisse saisir les dimensions culturelles appropriées en fonction desquelles le client oriente sa vie sociale » (Kuhn, 1972, p. 207). Il est, en effet, essentiel que les professionnels fassent preuve de décentration en prenant conscience de leur propre cadre de référence, qui à jeter un regard particulier sur l'autre et les réalités qui l'entourent (Legault et Rachédi, 2008, p. 127).

Dans cette perspective, il est donc aussi important que les professionnels et les intervenants en milieu scolaire fassent également preuve de décentration pour comprendre le vécu de ces jeunes,

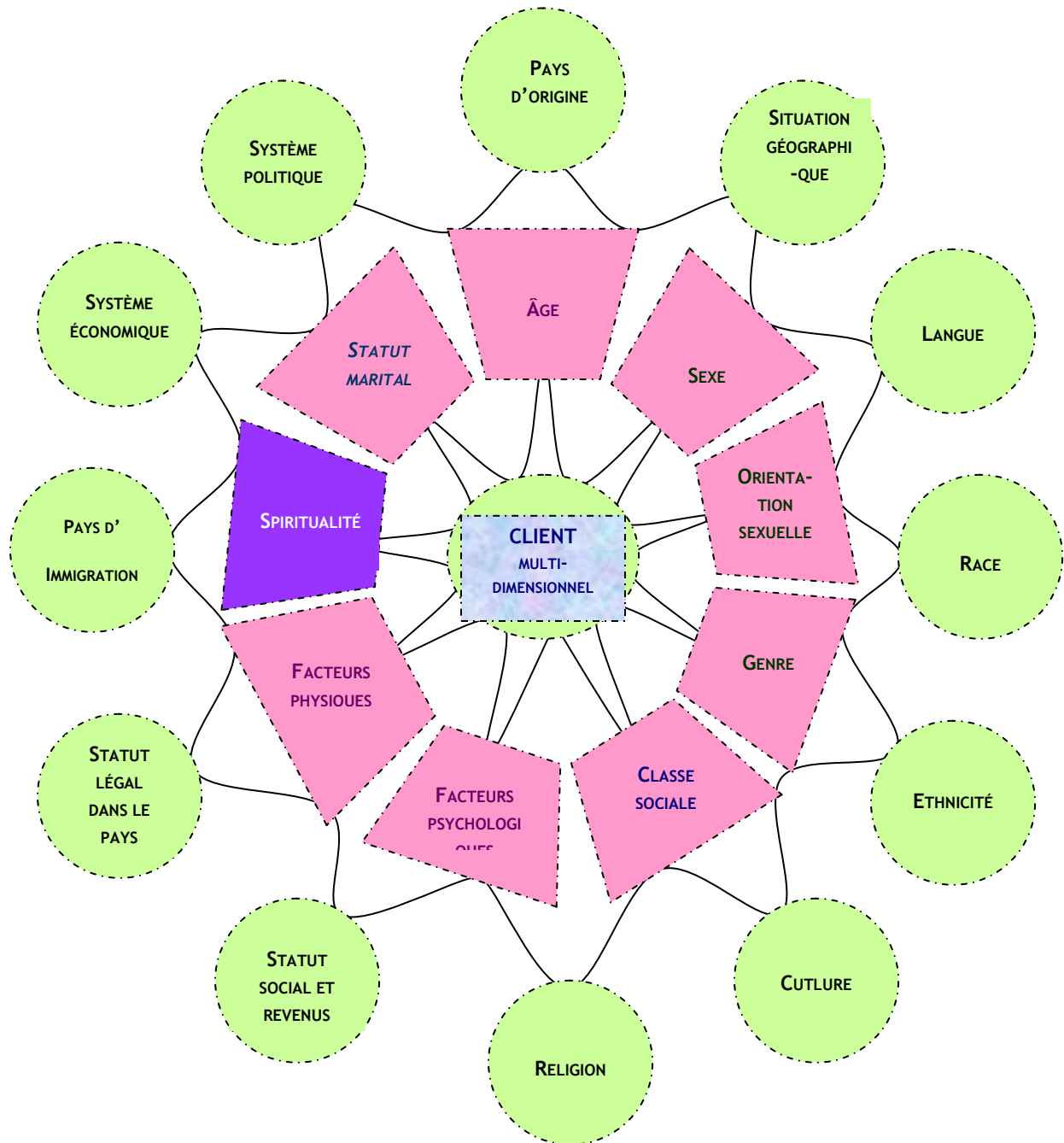
et qu'ils adoptent des nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être auprès de cette population-cible.

Selon Gratton (2009, p. 98), il convient de noter que « l'interculturel est une pratique contextuelle et situationnelle » car les problématiques interculturelles rencontrées (donc les invariants à décoder et les différences culturelles sous-jacentes) ne seront pas nécessairement les mêmes d'un milieu à un autre. Ainsi, par exemple, Gratton (2009) nous explique qu'une école primaire ou secondaire, un centre d'hébergement pour jeune et un centre d'hébergement pour personnes âgées n'offrent pas nécessairement des contextes comparables ; c'est pourquoi il n'est habituellement pas nécessaire d'avoir une connaissance générale d'une culture pour être efficace dans une intervention interculturelle. Par contre, selon elle, pour faire preuve d'expertise en interculturelle, il faut démontrer une grande flexibilité et une capacité à décoder des environnements humains différents, quitte à dégager les invariants inscrits dans une situation particulière (Ibid., p. 98).

Dans le même ordre d'idées, on retiendra la maxime de René Dubos, ancien directeur de l'Organisation mondiale de la santé, qui s'applique fort en interculturel : « Comprendre globalement et agir localement » (Ibid, p. 98).

En effet, pour comprendre globalement le client, il faut comprendre sa multidimensionnalité, comme l'illustre fort bien la figure 5.

Figure 5 : La multidimensionnalité du client



Source : Figure 1.5 : A multidimensional Client, dans Bals et al. (2007, p. 13), inspiré de Guadalupe et Lum (2005) "Fig. 2.4 : Factors influencing clients' identities and life experience" in Multidimensional Contextual Practice. Diversity and Transcendence. Toronto, Thomson-Brooks/Cole. p. 44.

Ce qui nous amène à analyser dans le point suivant, comment la maxime de René Dubos peut s'appliquer dans l'anthropologie culturelle en éducation.

### ***3.2.2.3. L'anthropologie culturelle dans l'éducation et les stratégies identitaires***

L'approche de Camilleri (1985) qui intègre l'anthropologie culturelle et l'éducation me permet de comprendre la construction des stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire ainsi que le rôle des intervenants scolaires.

Le modèle des stratégies identitaires de Camilleri est un des différents modèles en psychologie qui ont été élaborés pour étudier la dynamique culturelle ainsi que ses répercussions sur l'identité individuelle et sociale ; ce modèle a été mis en œuvre dans le domaine de la recherche francophone. De plus, il convient de noter que le mode des stratégies identitaires de Camilleri trouve son origine dans la théorie de l'identité sociale de Tajfel, H. et Turner, J. (1986 ; cités dans Amin, 2012, p. 104).

En effet, Tajfel et Turner (1986) partent du postulat selon lequel « tout individu est à la recherche d'une estime de soi positive (identité positive) et que son appartenance à des groupes sociaux en dépend. Quand cette identité est dévalorisée ou remise en question, l'individu recourt à des stratégies identitaires pour la restaurer » (Amin, 2012, p. 104).

Parmi les concepts-clés de ce modèle des stratégies identitaires, on distingue entre autres les stratégies d'évitement de conflits identitaires par cohérence simple; « [...] selon la situation, le migrant se réfère soit à sa préoccupation ontologique, c'est-à-dire qu'il s'investit entièrement dans le système originel, soit à la préoccupation pragmatique mettant en avant la volonté d'adaptation à l'environnement (Amin, 2012, p.105). Quant aux stratégies d'évitement des conflits par la cohérence complexe, l'immigrant combine les deux préoccupations (pragmatique et ontologique). Ainsi, Camilleri (1996a ; citée dans Amin, 2012, p.106) distingue deux sortes de

mise en lien dans ce type de stratégie : D'une part, le sujet migrant peut mettre en lien les deux préoccupations sans se référer à la logique rationnelle; dans ce cas, il interprète les codes de façon égocentrique en manipulant leur sens de sorte que la cohérence entre les deux préoccupations soit maintenue. D'autre part, il peut mettre en lien les deux préoccupations selon la logique rationnelle en avançant des arguments irréfutables qui seraient acceptables dans les deux cultures en contact.

Quant aux stratégies de modération des conflits, elles correspondent à la diminution du conflit qui est parvenu à s'installer. Dans ce cas, le sujet immigrant a trois choix à faire; soit, il peut investir inégalement les valeurs en contradiction (la pondération différentielle des valeurs en opposition), soit limiter la perception de l'élément ressenti comme pénible, ou alterner les codes en compensant une activité culpabilisante au vu des valeurs d'origine par un fort investissement dans une activité qui y est rattachée (Camilleri, 1990, cité dans Amin, 2012, p. 104)

Selon Camilleri (1990, cité dans Amin, 2012, p.16), les atteintes à l'image de soi ont pour conséquence la prescription par le dominant à l'individu dominé d'un ensemble de caractéristiques connotées le plus souvent négativement dont entre autres, les jugements de valeur et stéréotypes racistes attribués au groupe d'appartenance et aux rôles sociaux. Ainsi, la structure identitaire s'élabore en fonction de ces prescriptions qui ne tiennent pas compte de la réalité de l'individu.

Dans la même optique, il nous semble important de parler du modèle de stratégies d'acculturation de Berry : il s'agit d'un modèle qui examine la recherche anglophone dont les études ont été centrées sur le processus d'acculturation et leur impact sur les individus et les sociétés.



Selon Berry, J. et Sabatier, C. (2010, cités dans Amin, 2012, p.107) l'individu dans une situation d'acculturation recourt à des stratégies pour s'adapter à la nouvelle société; ces stratégies comprennent le niveau attitudinal ou attitudes d'acculturation relatif au positionnement de l'individu entre les deux cultures en contact; le niveau comportemental concernant les changements de comportements individuels et les conduites sociales dans la nouvelle société.

Toutefois, il convient de noter que certaines situations d'acculturation représentent de nombreuses sources de difficultés qui engendrent des problématiques; dans ce cas, on parle de stress d'acculturation (Ibid, p. 107).

Selon Berry (2010), le niveau attitudinal détermine le niveau comportemental et le stress d'acculturation. Par ailleurs, le choix des stratégies d'acculturation se fait d'abord en fonction du positionnement de l'individu entre sa culture d'origine et celle de la société d'accueil.

Ainsi, l'individu se positionne entre les cultures en contact selon deux dimensions; la première concerne la volonté d'avoir des contacts et des participations avec la société d'accueil et d'adopter ses valeurs. La deuxième est liée au maintien de la culture d'origine, de l'identité culturelle et de ses coutumes au sein de la société d'accueil. Ces dimensions se forment en deux questions que se pose tout individu migrant, d'origine immigrée ou faisant partie d'une minorité culturelle; *faut-il maintenir sa culture et son identité d'origine ? Faut-il avoir des contacts avec les membres de la société d'accueil et participer à la vie sociale de cette société?* (Ibid, p.107), ce qui génère les concepts suivants :

**Intégration** : l'individu veut à la fois maintenir sa culture et son identité d'origine, avoir des contacts avec la société d'accueil. Il participe ainsi à la vie sociale dans la société d'accueil tout en conservant sa culture d'origine. Dans ce cas, il existe plusieurs groupes ethniques distincts,

coopérant tous au sein du système social général. Le modèle multiculturel Canadien en est un exemple (Guimond, 2010, cité dans Amin (2012, p. 107) ; l'individu peut alors mélanger les valeurs de sa culture d'origine et celles de la culture de la société d'accueil.

***L'assimilation*** : l'individu abandonne son identité et sa culture d'origine et cherche à établir des relations avec la société d'accueil. Il adopte alors la culture de la société d'accueil au détriment de sa culture d'origine. Cela peut conduire à l'absorption du groupe d'acculturation par le groupe dominant (Sabatier et Berry, 1994, cité dans Amin, 2012, p. 108).

***La séparation*** : l'individu cherche à conserver son identité et sa culture d'origine, tout en évitant volontairement des interactions ou des relations avec la société d'accueil. Si cette absence de relation avec la société d'accueil est imposée par la société elle-même, on parlera davantage de « Ségrégation ». Comme Berry et Sabatier (2010) le font remarquer, c'est l'origine du choix (libre ou imposé) qui détermine ici la stratégie (séparation ou ségrégation), cité dans Amin, 2012, p.108).

***La marginalisation*** conduit l'individu à perdre son identité culturelle sans pouvoir établir des interactions ou des relations avec la société d'accueil. Plusieurs chercheurs parlent dans ce cas d'identité aliénée (Sabatier et Berry, 1994, cité dans Amin, 2012, p.108). Cette situation est difficile à cerner avec précision et s'accompagne de confusion identitaire collective et individuelle, d'angoisse et de stress. Elle relève plutôt de situations pathologiques et pourrait être le résultat de discrimination et d'exclusion à l'égard de l'individu migrant (Berry, 1980 et 2000, cité dans Amin, 2012, p. 108)

Enfin, il s'avère essentiel de noter le lien existant entre les stratégies identitaires et les compétences interculturelles. En effet, selon Manço (1999, p.90),

*On peut considérer les stratégies identitaires comme le topique de la mobilisation et de l'actualisation des compétences interculturelles, et celles de l'actualisation des compétences mêmes composées d'une multitude d'habiletés et de capacités diverses. La notion de stratégie, proche de l'idée de performance, renvoie, en effet, à une dynamique permanente de personnalisation et d'acculturation, là où la notion de compétence interculturelle représente des potentialités personnelles ou culturelles disponibles, mais statiques. ( Manço 1999, p.90)*

---

Du reste, dans le cadre de notre recherche, on ne saurait traiter la question de stratégies identitaires des élèves immigrants francophones africains sans invoquer l'importance de faire preuve de compétence à l'interculturelle : d'où on propose une approche théorique interculturelle en milieu scolaire pluriethnique, dans le point suivant.

#### ***3.2.2.4. L'approche théorique interculturelle en milieu scolaire pluriethnique***

« L'approche interculturelle semble être « une forme de regard-miroir sur soi et sur l'autre ». (Legault, 2000, p.127)

##### **a. Définition de l'approche interculturelle de Cohen-Émerique**

« Pour Cohen-Émerique (1993), une psychologue formatrice en relations interculturelles, l'approche interculturelle est d'abord et avant tout un processus d'aide. Ce processus est fondé sur le respect de la personne, de sa vision du monde et de son système de valeurs, et toute relation d'aide, qu'elle soit interculturelle ou non, doit s'appuyer sur ces mêmes bases. L'auteur insiste cependant sur l'identité culturelle (elle en fait même un aspect spécifique de l'approche interculturelle), dont on perçoit les multiples facettes : ethnique, nationale, régionale, religieuse et sociale. En effet, comme elle le souligne elle-même, on ne rencontre pas une culture mais des individus, des groupes qui mettent en scène une culture. » (Cohen-Émerique, 1993, p. 72)

### **b. Les trois étapes de l'approche interculturelle et les techniques d'intervention**

L'approche interculturelle auprès des migrants proposée par Cohen-Émerique (1973) comporte trois étapes principales : « la décentration, pour mieux cerner sa propre identité, la compréhension du système de référence de l'autre ; la négociation et la médiation. »

#### **La décentration**

Selon Bettaglini (1998), la décentration consiste à faire émerger ses propres cadres de références et ses représentations de l'autre, différent culturellement de soi, par la méthode des chocs culturels» (Bettaglini, 1998).

Selon Cohen- Émerique (1993), les techniques d'intervention dans la décentration consistent en ce qui suit ;

Le travailleur social (T.S) doit prendre une certaine distance par rapport à soi et réfléchir sur ses propres valeurs et sur lui-même en tant que porteur de culture et de sous-culture auxquelles s'intègrent des modèles professionnels et des normes institutionnelles. De plus, dans cette phase, le TS doit voir l'autre comme une sorte de miroir, car il peut présenter des comportements étranges et souvent choquants. Du reste, le T.S est encouragé à se méfier des premières impressions et à réfléchir sur les idées préconçues.

Ensuite, au niveau du cadre de référence de l'autre, Cohen-Émerique (1993) nous indique que ce niveau consiste à faire émerger les cadres de références et les représentations des individus que l'on dessert à l'aide d'une grille de reconnaissance de l'aidé. De plus, selon lui, il est essentiel dans cette phase de s'approprier la culture de l'autre dans une approche empirique, du dedans avec les yeux de l'autre ; cela nécessite de la part de l'intervenant d'avoir une certaine ouverture d'esprit, de s'informer, d'écouter, de prendre le temps, de voyager même, si nécessaire.

## **La négociation et la médiation**

Selon Cohen-Émerique (1993), ces deux principes s'inscrivent dans une phase de résolution de conflits liés à des systèmes de valeurs en opposition. Il s'agit de trouver un minimum de compromis pour éviter une certaine « violence symbolique où un des protagonistes impose son code à l'autre. » De plus, dans ce processus, il faut être très prudent et savoir jusqu'où peut aller l'autre sans perdre son identité.

Pour ce faire, Cohen-Émerique (1993, citée dans Ramdé, 2007, p.24) nomme trois conditions pour la négociation et la médiation :

- La première consiste à reconnaître qu'il s'agit d'un conflit de valeurs entre la société d'accueil et l'immigrant.
- La seconde condition consiste à reconnaître l'immigrant comme un partenaire indispensable à la résolution du conflit.
- La troisième condition veut qu'un rapprochement se fasse des deux côtés.

Toutefois, selon Cohen-Émerique (1993, citée dans Ramdé, 2007, p.24), « les principes de la négociation sont différents selon l'approche que l'on prend ; par exemple, l'approche psychologique dit que les principes pour une résolution efficace du conflit font appel à un examen rationnel des logiques qui s'affrontent sous forme de dialogues. »

Par ailleurs, il importe de noter que l'approche interculturelle de Cohen-Émerique nous interpelle le plus dans notre cadre de recherche, car tout comme l'auteur, on soutient l'idée selon laquelle « l'approche interculturelle ne focalise pas son action uniquement sur l'autre (le client, immigrant), mais elle reconnaît tout autant la subjectivité de l'intervenant. Et c'est cette

interaction entre les deux parties qui devient l'élément déterminant de l'intervention » (Cohen-Émerique, 1993).

Du reste, on est du même avis que Legault quand elle souligne que l'approche interculturelle semble être « une forme de regard-miroir sur soi et sur l'autre » ; en effet, cette approche oblige l'intervenant à comprendre la multidimensionnalité du client provenant d'un autre pays. Ainsi, on reconnaît que l'approche interculturelle est une forme de regard-miroir sur soi, dans la mesure où, dans un premier temps, cette approche oblige l'intervenant à prendre conscience de son propre cadre (la décentration), en d'autres termes à avoir un regard sur soi, et en second, cette approche amène l'intervenant à jeter un regard particulier sur l'autre/usager( cadre de référence) ; d'où l'expression de Legault (2000) : « une forme de regard-miroir sur soi et sur l'autre ». Toutefois, il convient de noter les fondements limitatifs de l'approche interculturelle; d'où les limites de cette approche.

#### ***3.2.2.5. Les limites de l'approche interculturelle***

##### **1) Les limites d'ordre culturel**

Selon Cohen-Émerique (1993, p. 71), la compréhension de codes culturels très lointains des siens peut être souvent très difficile, voire impossible, d'autant plus que l'intervention des professionnels se fait souvent en situation de crise, lourde de conflits individuels et familiaux. On ne peut qu'encourager de faire appel à des médiateurs issus des communautés d'origine; bien insérés dans les deux autres cultures, ils pourront mieux décoder les situations complexes et faire passer les messages des deux côtés. Toutefois, les médiateurs issus des communautés d'origine peuvent eux aussi, rencontrer des difficultés de compréhension concernant leurs compatriotes, liées généralement aux différences de classes sociales, de niveaux d'acculturation et de stratégies

d'intégration à la société d'accueil. Sterlin (1987), le dit bien: «L'expérience nous confronte quotidiennement avec le paradoxe suivant: l'intervenant homéo-ethnique (médecin, psychologue, infirmière, criminologue, etc.) formé dans les institutions de la société d'accueil est aussi démunie que l'intervenant hétéro-ethnique pour faire face aux difficultés de la pratique en milieu ethnique (Ibid.).

## 2) Les limites d'ordre institutionnel

*En 1984, en Californie, une petite fille de huit ans, d'origine vietnamienne et dont les parents sont de récents immigrants, est menée à l'infirmerie de son école pour un examen de routine, ayant déclaré qu'elle ne se sentait pas bien. En l'examinant, l'infirmière constate avec stupeur que l'enfant porte sur la poitrine des traces qui semblent avoir été faites au couteau.*

*À la question de l'infirmière, l'enfant répond que c'est son père qui lui a fait cela. L'infirmière signale les faits à la Protection de la jeunesse. La police est alertée et interroge le père. Celui-ci parle mal l'anglais et résiste à la police. Il est finalement menotté et incarcéré.*

*À l'école, une personne d'origine asiatique reconnaît sur le corps de l'enfant une vieille pratique traditionnelle de l'Asie du Sud-Est, le «Cào gio». Si un enfant est atteint en effet par un malaise respiratoire, il est du devoir de ses parents, dès lors qu'ils sont expérimentés, de donner les premiers soins et d'essayer de faire sortir les «mauvaises humeurs».*

*Sur ces révélations, on contacte alors la prison où le père est détenu pour poursuivre l'enquête. Mais on apprend alors que, déshonoré par son arrestation, il s'est pendu dans sa cellule.*

*(Carlo Sterlin, François Dutheuil, 2000. La pratique en contexte interculturel Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire, vol. 6, n° 1, p. 141-153.)*

---

Dans le même ordre d'idées, Sterlin (1992, p.151) nous indique que tant qu'il n'y aura pas une prise en compte des mesures d'intégrations dans toutes les institutions dont entre autres, l'habitat, l'emploi, l'école, l'hôpital, etc., et de la prise en compte de différences culturelles, depuis l'accueil jusqu'au pouvoir décisionnel, l'approche interculturelle demandée aux praticiens du

social et de l'éducatif se heurtera à sa propre impuissance, car selon lui, « Toutes les institutions fonctionnent en systèmes ethnocentriques: l'école, l'hôpital, etc. Seule une évolution de leur part permettra l'intégration des migrants tant souhaitée. (Ibid, p.151)

En revanche, dans le cadre de notre recherche, on reconnaît l'importance dans une intervention auprès des élèves immigrants francophones africains de tenir compte de la perspective systémique écologique qui permettra aux professionnels de tenir compte de plusieurs dimensions de son analyse et de son action; par exemple, tenir compte de l'historique de l'immigrant et de son parcours. Du reste, il serait aussi essentiel dans le processus d'intervention de prendre en considération les différents facteurs qui influent sur les problèmes des élèves immigrants et la façon dont ces facteurs interagissent et contribuent à expliquer une quelconque situation ; en effet, tel que Legault et Rachédi (2000), on reconnaît que «Notre regard de professionnel doit donc balayer tout autant l'*avant* et *après* que l'*ici* et le *maintenant*» (p. 122).

Tout bien considéré, il s'avère nécessaire de noter que l'approche interculturelle sert de point de départ, mais il sera inséré dans une perspective systémique écologique pour mieux cerner les réalités de vie de nos élèves et mieux répondre à leurs besoins et adopter une intervention qui répond à ces derniers.



### ***3.2.2.6. De la théorie à la pratique : Le processus d'intervention selon l'approche interculturelle systémique***

Dans un autre ordre d'idées, il convient d'analyser le processus d'intervention selon l'approche interculturelle, de manière suivante :

Ainsi, dans la phase du début, que la demande soit volontaire ou non (Commande), selon Bilodeau (1993), « il est essentiel que l'intervenant amorce une réflexion en profondeur sur la rencontre interculturelle en se posant des questions en rapport avec sa connaissance de la culture de son client, ces questions peuvent être les suivantes ; Que connais-je objectivement de cette culture ? Quels sont les stéréotypes culturels ? Identifier ton sentiment par rapport au fait d'avoir le dossier d'un client de culture différente ? » (anxiété, peur, insécurité, fascination, hâte, intérêt... etc.).

En effet, selon Bilodeau (1993), se poser ce genre de question donne le temps de prendre conscience de ses propres schèmes afin qu'ils n'introduisent pas un biais dans l'intervention.

De plus, il faudrait que « la conception du modèle de personne auquel l'intervenant adhère agit comme un filtre tout au long des rencontres professionnelles en situation d'interculturalité » (Bilodeau, 1993). Pour ce faire, nous soutenons que l'intervenant devra non seulement être consciente de sa vision du monde mais aussi de celle de son client : ainsi, il sera important que le T.S s'interroge sur la vision du monde de son client ; s'agit-il d'une vision du monde communautaire qui «conçoit la personne en fonction de relations sociales ; un modèle où il n'y a jamais coupure du milieu familial d'origine et du groupe d'appartenance, où c'est le sentiment du nous qui domine et non celui du moi » (Cohen-Émerique, 1990). Ou s'agit-il d'une vision du monde individualiste, selon laquelle «la personne est caractérisée par l'émergence d'un moi

comme une unité différenciée des autres et existant par elle-même, douée d'autonomie et d'indépendance. » (Cohen-Émerique, 1990).

En effet, on reconnaît que la compréhension de la vision du monde de l' du client et la prise de conscience de sa propre vision du monde permet de mieux intervenir. Par exemple, un intervenant avec un client dont le modèle de la vision du monde est communautaire, il serait essentiel dans l'intervention de tenir compte de l'importance de la famille et du sentiment de solidarité du client, qui sont tous les deux des caractéristiques de ce modèle tandis que si le client adhère à la vision du monde individualiste, il serait essentiel dans l'intervention de tenir compte de l'importance de l'autonomie et de l'indépendance qui sont des caractéristiques de cette vision du monde.

Dans la phase de l'exploration et de l'analyse de la situation : il est essentiel de prendre connaissance des conditions objectives de vie de l'immigrant ; « Ce sont des éléments matériels, concrets, objectifs, en somme des ensembles de faits qui caractérisent un système : individu, famille, groupe, communauté, etc. » (Bilodeau, 1993).

De plus, Bilodeau (1993) nous indique qu'il est aussi essentiel de connaître l'histoire de vie du client , ses antécédents familiaux et projets prémigratoires, migratoires et post migratoires (Schéma 2: Culturagramme ) ; c'est à ce niveau que le TS peut aussi analyser le circuit de la demande/commande ayant provoqué la rencontre : il sera nécessaire pour le TS de déterminer s'agit-il d'un contexte de judiciarisation, de l'attitude de déni ou rejet ( la non –demande), d'analyser le circuit des pressions. De même, l'auteur pense qu'il aussi important à ce niveau d'analyser le degré de résilience de l'utilisateur, ses mécanismes de protections et de soutien (réseaux sociaux ou autres : Schéma 1: Projet migratoire, facteurs de protection et de

fragilisation), comment l'utilisateur s'adapte à la société d'accueil ou quel sont les enjeux (problèmes d'adaptation, manque de soutien de la famille élargie, chocs culturels, les problématiques sociales, etc.) auxquels l'utilisateur fait face.

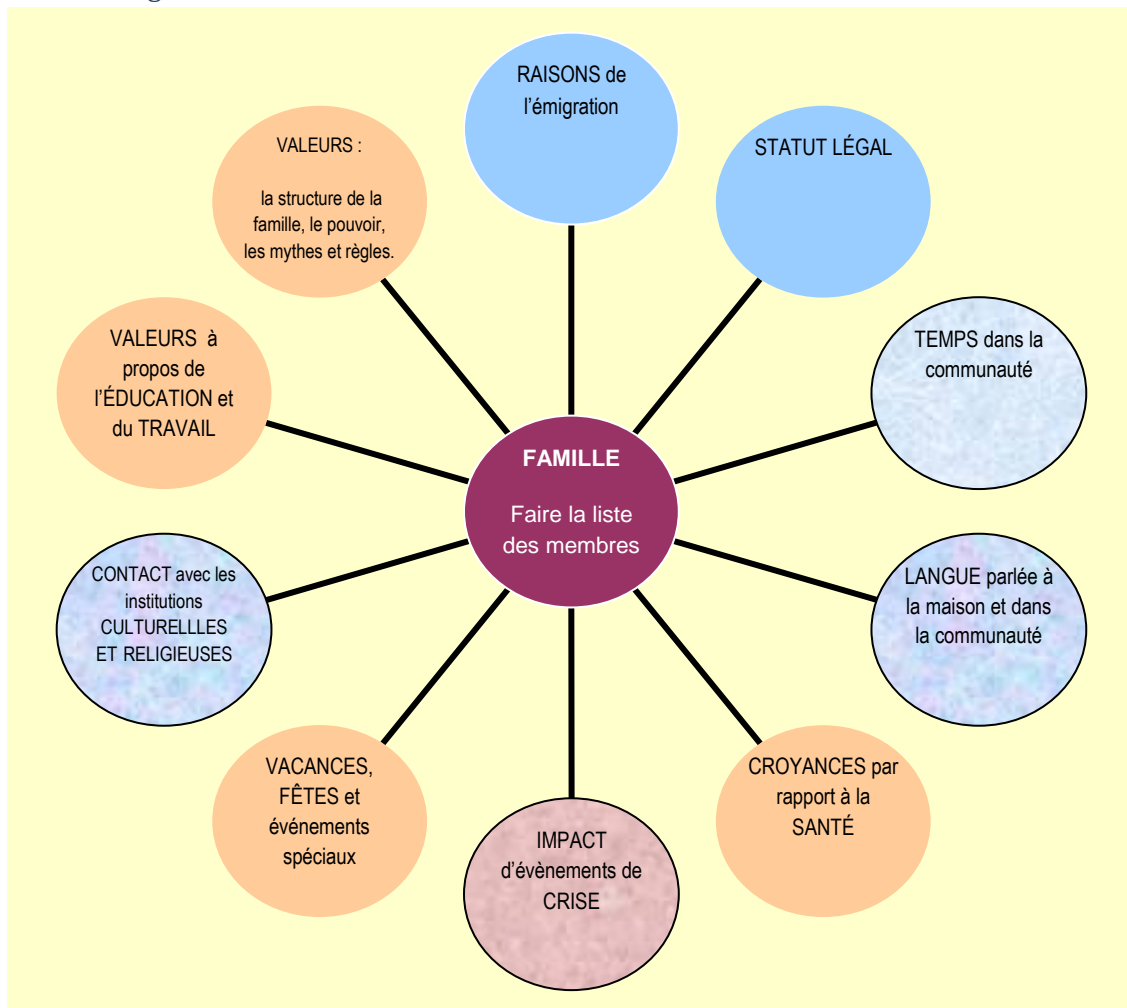
Enfin, il est aussi important de savoir les logiques endogènes (du grec endo, en dedans) de l'utilisateur ; « celles-ci correspondent aux façons de penser, de sentir et d'agir d'une personne ; l'ensemble de ses perceptions, ses sentiments, attitudes et comportements » (Bilodeau, 1993) ; bref, selon moi, il s'agit du vécu subjectif de la personne ou de son cadre de référence.

Enfin, le plan d'intervention et l'action : dans cette partie, selon l'auteur, « le TS va élaborer un plan d'action en collaboration avec son usager ; ainsi, il sera essentiel que le TS fasse preuve de respect de l'immigrant qui se traduit par la reconnaissance active de sa compétence » (Cohen-Émerique, 1990, cité dans Bilodeau, 1993). De plus, selon Cohen-Émerique (1990), à ce niveau, il est essentiel pour le TS de briser le rapport de domination et de faire preuve de l'égalité; en faisant participer l'utilisateur dans la résolution de ses problèmes et en faisant preuve de respect de la différence culturelle tout au long du processus d'intervention. Aussi, selon Cohen-Émerique, il est nécessaire que l'intervenant accepte de ne plus être le détenteur unique d'un savoir et d'un faire, en se présentant aussi comme celui qui ne sait pas et qui cherche à découvrir auprès du migrant lui-même ou des représentants de sa culture les réponses à ses interrogations (Cohen-Émerique, 1980, cité dans Bilodeau, 1993).

Enfin, « l'intervenant cherchera donc de façon constante à proposer des solutions qui entrent en résonance avec les éléments de cette structure unique qu'est l'immigrant, des solutions crédibles et praticables dans et selon le cadre de référence de ce dernier ». (Cohen-Émerique, 1980, cité dans Bilodeau, 1993).

On reconnaît l'importance de comprendre le cadre de référence du client immigrant, d'où la nécessité de tenir compte du Culturagramme suivant :

Schéma 2 : Culturagramme



Source : Inspirée de Bals, Andonian, Lapalme et Chaussé (2007). N'ayez plus peur de la théorie! Apprenez –la facilement avec des études de cas. Ottawa, Baico Publisher. (schéma 4.3, p. 52)

D'un autre côté, en intervention, il est nécessaire de tenir compte de la réalité de vie spécifique des élèves immigrants francophone africains qui ont fui leurs pays à cause des guerres civiles ; ce qui sera le point suivant de ma recherche.

### ***3.3.2.2. L'approche interculturelle systémique : la spécificité des élèves immigrants francophones africains***

Dans ces parties, en vue d'analyser la spécificité des élèves immigrants africain francophone, dans le cadre de cette recherche, on fera l'analyse de deux points principaux suivant; l'éducation des enfants et les raisons d'émigrer, de manière suivante;

*En tant qu'Africaine, on est très marquée par la petite enfance et l'éducation communautaire. Tout le monde vous éduque, l'éducation d'un enfant concerne la communauté entière. Quand un adulte remarque qu'un enfant fait une bêtise, il le corrige. Peu importe son lien de parenté avec la famille de l'enfant. Dans mon village, il y avait cette manière de vie sociale et communautaire qui faisait que même lorsque ma mère n'était pas là, j'avais toujours plein de mamans et plein de papas ! C'est une particularité de chez nous en Afrique : quelqu'un qui a l'âge de son père, on l'appelle Papa, et l'âge de sa mère, on l'appelle Maman... sans distinction ! Et cela fait quelque chose qui donne très tôt le sens de la famille. C'est très fort chez nous.(Kula-Kim, 2000)*

---

En effet, cette citation nous montre la spécificité de l'éducation des enfants en Afrique; tel que mentionner par l' auteur, l'éducation des enfants en Afrique est une éducation sociale et communautaire ; en effet, quand un adulte remarque qu'un enfant fait une bêtise, il le corrige et ce peu importe son lien de parenté avec la famille de l'enfant; En Afrique, tout le monde vous éduque, l'éducation d'un enfant concerne la communauté entière , n' est-ce pas que « Ça prend tout un village pour éduquer un enfant ?».

Dans le même ordre d'idées, Kula-Kim (2000) nous rappelle de l'importance des contes comme un des objets culturels le plus ancien et le plus précieux que l'Afrique ancienne ait transmis par la tradition orale ; à ses différentes générations. Malgré l'absence de l'écriture, le conte africain a traversé des siècles jusqu'à l'époque moderne. Ainsi, on peut citer à titre d'exemple le conte africain : « Le souffle des ancêtres» Le conte Africain de Bigaro Diop (Cité dans Kula-Kim, 2000, p.14), de manière suivante :

*Le souffle des ancêtres*

*Écoute plus souvent*

*les choses que les êtres*

*la voix du feu qui s'étend,*

*entends la voix de l'eau,*

*écoute le vent*

*le buisson en sanglots*

*c'est le souffle des ancêtres...*

---

En effet, « les séances de contes en Afrique traditionnelle ressemblaient à une école en pleine nature où les enfants entraient en contact avec le souffle de leurs ancêtres et où ils apprenaient la morale et la sagesse, d'où le proverbe suivant : "Quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui disparaît".

Selon Kula-Kim (2000),

*Aujourd'hui encore, en dépit des mutations culturelles, de changements de rituels et de décors qui accompagnaient le « contage » autrefois, les contes sont encore présents dans les sociétés africaines. Il existe plusieurs sortes de contes dont certains réservés à une caste ne peuvent être racontés sans initiation. Les contes éducatifs sont les plus répandus. Ils sont non seulement porteurs de messages éducatifs destinés aux générations futures mais ils sont aussi garants de la vie des ancêtres transmise par oral à travers des générations ; souvent les soirs, au clair de lune, autour du feu, chez soi, chez les voisins, chez une tante, chez un oncle ou chez un conteur du village, l'enfant entrait dans l'univers magique de contes et de légendes où il apprenait l'éducation morale, le savoir-être, le savoir-faire, le discernement du bien et du mal, le portrait du bon et du méchant, etc. (Pinguilly Y. et Millet C., Contes et Légendes d'Afrique d'Ouest, cité dans Kula-Kim, 2000, p. 16).*

---

Bref, il convient de noter l'importance de la transmission des valeurs familiales dans la société traditionnelle des familles africaines dont les connaissances sont souvent transmises oralement (par exemple, le poème de Bigaro Diop) et proviennent plutôt de l'expérience quotidienne acquise au contact de la nature que de l'expérience scientifique. Le poème de Bigaro Diop est pertinent dans le sens où il est un des exemples qui illustre la transmission orale des idées, des valeurs, de normes de comportement, de l'ensemble des coutumes ou des savoir-faire propre à la société africaine par les générations plus âgées aux plus jeunes. Aussi, ce poème nous montre la place importante que jouent les générations plus âgées (les ancêtres) dans l'éducation des générations des plus jeunes.

Il nous semble important que les travailleurs sociaux soient conscients et prennent en considération les valeurs, les traditions et l'éducation des jeunes immigrants africains francophone pour mieux comprendre leur socialisation et adopter une intervention qui répond mieux aux besoins de ces jeunes et leur famille.

Dans un autre ordre d'idées, la spécificité de ces élèves découle de leurs raisons d'émigrer; en effet, il s'agit des élèves qui ont fui leur pays d'origine à cause des guerres civiles; parmi eux, on distingue soit des victimes des guerres civiles (génocide) ou des témoins de ces guerres civiles.

Dans les deux cas de mesures, on reconnaît la spécificité de cette clientèle et l'importance de porter une attention particulière à cette clientèle dans le processus d'intervention pour des raisons suivantes;

Rousseau, une psychiatre montréalaise, a effectué de multiples recherches sur la réalité des réfugiés et surtout sur le stress qui résulte d'une exposition prolongée à la violence organisée qui prévaut dans plusieurs pays. Par ailleurs, Rousseau (2000) considère la souffrance sociale

comme résultant de la violence organisée. En effet, selon l'auteure, sur le plan personnel, la souffrance oscille généralement entre deux pôles ; celui de la répétition et celui de l'évitement.

Sur le plan personnel, selon Rousseau (2000), « la répétition se manifeste par des cauchemars, par des jeux violents chez les enfants ou par un état d'alerte perpétuel, autant des signes qui témoignent du traumatisme vécu. Tandis que l'évitement est décelable par l'oubli, par une distance émotionnelle qui témoigne du bris du lien social » ; du reste, elle reconnaît bien ici les caractéristiques du syndrome du stress post-traumatique (SSPT), état pour lequel les réfugiés sont souvent traités (Rousseau, 2000 ; cité dans Legault et Rachédi, 2000, p. 264).

Sur le plan collectif, selon Vinar et Vinar (1989), "la violence organisée provoque la rupture du lien social. En effet, dans un climat où règnent un silence imposé par la terreur et une méfiance qui est gage de survie, il est impossible d'être en continuité avec une histoire, donc de conserver une apparence collective" (Vinar et Vinar, 1989, cités dans Legault et Rachédi, 2000, p. 264).

Pour ce faire, Rousseau (2000) propose une intervention adaptée « peu, à partir d'un établissement de liens sociaux même ténus et en se fondant sur les forces des personnes, réhabiliter une position de sujet qui permet de sortir de la paralysie traumatique, de retrouver le mouvement de la vie » (Rousseau, 2000; Cité dans Legault et Rachédi, 2000, p.189).

De plus, selon le même auteur, l'objectif de cette intervention serait entre autres de permettre au réfugié de comprendre ses symptômes comme résultat de l'expérience difficile vécue, de reprendre le contrôle de son vécu et de rétablir des liens de confiance, tenir compte des dimensions collectives de la violence politique vécue par des réfugiés, car les intervenants « ne peuvent pas se cantonner dans une position de neutralité sans devenir part de cette réalité qui agresse le réfugié » ( Rousseau, 2000, p. 196). Ainsi, les intervenants devront être en lien avec



les instances locales qui gèrent le droit d'Asile (Rousseau, 2000; Cité dans Legault et Rachédi, 2000, p. 264). Du reste, selon elle, ce travail de construction de sens doit d'abord et avant tout être réalisé à la fois au sein des familles elles-mêmes et au sein du groupe social auquel le réfugié s'identifie (Ibid., p. 264).

Enfin de compte, les résultats de cette recherche sur la réalité des réfugiés nous interpellent quand il s'agit de traiter de la question des élèves immigrants francophone africains en provenance des zones de guerres civiles. Pour ce faire, dans le cadre de notre recherche, on retiendra les éléments suivants : en raison des conditions pré-migratoires marquées par la guerre et par des conflits armés, ainsi que par un climat d'incertitude et d'instabilité de leur expérience post-migratoire, la situation de ces enfants immigrants victimes de guerre est particulière.

En effet, ces enfants vivent un stress particulier et ils font ainsi face à plusieurs problèmes émotionnels dont entre autres l'anxiété ; la dépression ; l'insomnie; l'énurésie ; l'anorexie, etc... et éprouvent des difficultés scolaires de différentes natures (Ibid., p. 264).

Pour finir, il serait important de retenir l'énoncé suivant de Rousseau (2000) :

*Les services qui sont habituellement offerts aux réfugiés visent essentiellement à augmenter leur «sensibilité culturelle». Mais, même en tenant compte de cette préoccupation, Rousseau croit l'utilisation exclusive des paradigmes psychologiques de pays développés limite les interventions. Pour ce faire, elle recommande donc d'offrir aux intervenants une formation propre à la thérapie transculturelle où seront considérées les expériences traumatiques. (Rousseau, 2000, citée dans Legault et Rachédi, 2000, p. 264).*

---

## CHAPITRE 4 - INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Compte tenu de nos questions de recherche et des enjeux qui les sous-tendent, nous allons discuter et interpréter les données de nos résultats en référence à notre cadre théorique, à notre problématique et à nos questions de recherche.

### ***4.1. LES DÉFIS RENCONTRÉS PAR LES PROFESSIONNELS EN MILIEU SCOLAIRE FRANCO-ONTARIEN ET INTERCULTUREL***

Avant de proposer des pistes de solutions, il a été nécessaire d'identifier les multiples défis rencontrés par les professionnels travaillant avec une population ayant elle-même de nombreux obstacles et défis. D'où l'importance de cette première question.

- 1) Quels sont les défis que rencontrent les professionnels en milieu scolaire (les travailleurs sociaux ou intervenants sociaux, le personnel scolaire) dans l'exercice de leur profession en contexte interculturel dans les écoles franco-ontariennes ?*

Les défis sont nombreux, car ils demandent une autre manière de voir « l'Autre », de l'accepter et de le reconnaître dans sa multidimensionnalité pour mieux l'aider. Les éléments de réponse à notre première question de recherche, ont été trouvés chez différents auteurs québécois et européens<sup>13</sup>, ayant le plus souvent utilisé et intégré l'approche interculturelle dans leurs analyses.

---

<sup>13</sup> Cohen-Émerique (1993), Roy (1993), Legault et Lafrenière (1992), Bélanger (2002), Chau (1990), Sterlin et Dutheuil (2000), Bérudé (2010), Jacquet et Gérin-Lajoie (2008), Van de Sande, Beauvolks et Renault (2000).

#### **4.1.1 Les défis de compréhension de l'Autre**

Comprendre l'Autre, l'immigrant, est un défi de taille car il importe d'appréhender sa réalité dans toutes ses dimensions et de comprendre les divers défis qu'il doit relever, chacun ayant son histoire et son cheminement personnel. En effet, il est ressorti que la prise en compte de la multidimensionnalité du client aidera le professionnel, entre autres, à comprendre son parcours migratoire (les conditions pré-migratoires, migratoires et post-migratoires) et donc l'aider dans la compréhension de son (ses) problème(s). De plus, la prise en compte de cette multidimensionnalité devrait aider les professionnels à ne pas tomber dans le piège des mécanismes d'exclusion dont, entre autres, les préjugés, le racisme, l'ethnocentrisme, l'assimilation, etc., mais, par contre, d'aider le client à s'intégrer de manière positive dans la société d'accueil.

#### **4.1.2 Les défis des familles**

Il est important de noter la place importante que joue la famille dans l'immigration tel qu'expliqué par Vatz-Laaroussi (1993). Les travailleurs sociaux doivent tenir compte des différents défis des élèves immigrants africains francophones et ceux de leurs parents, surtout que les travailleurs sociaux en milieu scolaire utilisent une approche systémique dans leur intervention ; selon Minuchin (1974, cité Van de Sande, Beauvolsk et Renault, 2002, p. 102), la famille est un système et une action sur un de ses membres se répercute sur l'ensemble du système, d'où l'importance de tenir compte des défis non seulement des élèves immigrants francophones africains mais aussi de ceux de toute leur famille en intervention.

Les comportements parfois dérangeants de ces élèves peuvent résulter des crises identitaires, des conflits de cultures, des conflits de valeur, etc., et ne peuvent en aucun cas être étudiés de façon

isolée, d'où l'importance de se donner d'outils d'évaluation de la famille comme une entité ou comme un système.

Aussi, est-il important de noter que les situations d'incompréhension ne peuvent pas s'expliquer seulement par le variable de la culture, mais qu'il faut tenir compte d'autres variables dont entre autres, le parcours migratoire (historique de l'immigration), le statut d'immigration, les modèles d'insertion ou les modes d'exclusion auxquels cette clientèle peut faire face ; d'où l'importance de tenir compte de l'environnement écologique du client et de l'aspect multidimensionnel pour avoir une vue d'ensemble du problème de l'usager en vue d'adapter une intervention qui répond mieux à ses besoins. Les schémas du culturagramme et des trois étapes du parcours migratoire sont très pertinents et aident à intégrer les multiples aspects de la vie de l'immigrant que tout intervenant doit prendre en compte.

Ainsi, en vue de faire face aux défis de leur intervention, les travailleurs sociaux sont aussi encouragés à tenir compte du parcours migratoire de ces élèves et de leurs parents, en incluant une réflexion sur leur projet migratoire tel que décrit par Bals (2007, p. 53) - les facteurs de protection et de fragilisation, les conjonctures protectrices et les conjonctures fragilisantes, les gains et les pertes encourus, le bien-être subjectif et objectif, les souffrances sociales ou le mal-être - qui sont tous des éléments qui peuvent avoir un impact sur leur santé mentale ou physique .

De plus, il convient de noter que « Le succès de chaque processus repose à la fois sur l'engagement de l'immigrant lui-même et sur celui de la société hôte, et dépend de multiples actions adaptées à la diversité des milieux et susceptibles d'avoir un effet catalyseur à court, à moyen et à long terme sur la société dans son ensemble » (Legault et Rachédi, 2008, p. 63).

De même, il importe de noter que l'échange des relations entre l'immigrant et la société d'accueil est un échange qui s'effectue dans un contexte inégal ; en effet, selon Schnapper, (1991, p. 95, cité dans Legault et Rachédi, 2000, p. 63), ces échanges sont confrontés à une entité historique, politique et culturelle déjà constitué, avec des rapports de pouvoirs déjà institués dans cette entité et des rapports de pouvoirs qui incitent l'immigrant à s'insérer : la culture Occidentale est considérée comme universelle.

Plusieurs auteurs ont indiqué que les membres de minorités culturelles sont souvent victimes de discrimination ; la discrimination est un des mécanismes d'exclusion des immigrants dans la société d'accueil. Selon Herberg et Herberg (1995), on trouve encore deux formes de discrimination : la discrimination institutionnelle et la discrimination personnelle et individuelle, qui prennent la forme de barrières et de comportements discriminatoires dans les institutions. Selon ces auteurs, cette forme de discrimination empêche des catégories de personnes d'avoir accès aux services et aux ressources dont le reste de la population bénéficie (Herberg et Herberg (1995, cités dans Van de Sande, Beauvolst et Renault, 2002, p. 134) ; on peut noter par exemple, le manque de reconnaissance des diplômes des immigrants qui les empêche de se trouver du travail et les met dans une situation précaire. De plus, on parlera de la seconde forme de discrimination qui est la discrimination personnelle et individuelle : par exemple, le chef du personnel d'une entreprise qui entretient des préjugés contre une minorité culturelle donnée ; il peut empêcher les membres de cette minorité d'avoir accès aux postes pour lesquels ils sont par ailleurs qualifiés (Ibid, p. 134). André Jacob (1992), nous parle des autres mécanismes d'exclusion auxquels font face les immigrants au sein de la société d'accueil. Ces mécanismes d'exclusion sont, entre autres, les préjugés et les stéréotypes qui font des immigrants des « voleurs de jobs » : les immigrants deviennent souvent des boucs émissaires lorsque la société

est aux prises avec des problèmes tels que les crises économique (cité dans Van de Sande, Beauvolks et Renault, 2002, p. 136). Cet exemple illustre le vécu des parents des élèves immigrants qui font face aux préjugés et stéréotype qui les empêchent d'avancer dans leur carrière; ce qui aura aussi un impact sur la réalité de vie de leurs enfants.

Pour sa part, Carl James (2003) utilise le terme « racisme » et rapporte qu'il y aurait trois niveaux (structurel, institutionnel et individuel).

Les défis d'intégration des parents à des conséquences directes sur la dynamique familiale et les rôles au sein de la famille. Comme nous l'avons vu, les parents peuvent avoir des barrières au niveau linguistique, ce qui fait qu'un des enfants deviendra l'interprète. Bilodeau (1993) a bien mentionné l'état d'infantilisation dans lequel les parents sont alors mis. Habités à une famille étendue, ils vivent dans une famille nucléaire. Il y a souvent une dévalorisation de l'image parentale, ce qui peut renforcer alors des attitudes autoritaires. Les parents et les enfants vivent donc beaucoup de situations de ruptures et les parents ressentent beaucoup d'incompétence, non seulement à cause de leurs acquis non reconnus, mais aussi à cause du choc culturel et de nouvelles façons de faire (par exemple, la discipline des enfants).

#### **4.1.3 La réalité de vie des élèves et leurs stratégies d'adaptation**

De leur côté, les jeunes ont des défis d'intégration et de construction identitaire plus marqués que ceux qui sont nés ici. Cela occasionne des conflits culturels intergénérationnels et de valeurs importants. Ils vivent surtout « entre plusieurs », tiraillés entre les valeurs de la culture d'origine et celles du pays d'accueil, vivant parfois un renversement des rôles (parentalisation).

La langue est parfois une barrière, mais l'ancrage territorial est ce qui leur permet de s'adapter. Pour comprendre la complexité de leur construction identitaire, il faut comprendre leur trajectoire personnelle, mais également la nature des identités territoriales, ethniques et ethnolinguistiques et culturelles.

Étant des minorités visibles, en plus d'être des immigrants, ces élèves sont souvent victimes, tout comme leurs parents, de préjugés, de harcèlement, de xénophobie, de discrimination directe et indirecte, positive ou négative, systémique ou personnelle, et de racisme. Ils peuvent souvent expérimenter ces différents mécanismes d'exclusion et la dévalorisation de leur culture.

Leur parcours migratoire est souvent une série de ruptures et de traumatismes qui peuvent avoir un impact sur leur capacité à réussir leurs études. Rappelons ce qui a été dit antérieurement : parmi les difficultés auxquelles font face les élèves se trouvent : les difficultés d'adaptation scolaire, le retard de développement qui affecte leur fonctionnement académique, les difficultés de transition (ex. changement de pays, d'écoles, divorce, deuil, remariage des parents, changement dans la composition de la famille), les difficultés d'apprentissage qui engendrent de la frustration, des effets négatifs sur leur comportement à l'école et leurs interactions sociales, les difficultés au niveau de la famille ayant un impact sur le fonctionnement de l'élève à l'école, les problèmes de dépendance à la drogue, la grossesse à l'âge scolaire, le risque de décrochage scolaire et une faible fréquentation scolaire.

Malgré tout cela, il ne faut cependant pas oublier la capacité de résilience des certains élèves et de leur famille ; la mobilisation familiale constitue un des facteurs de protection.

De plus, en vue de comprendre la réalité de vie de ces élèves, il s'avère nécessaire de s'informer sur leurs mécanismes d'insertion et d'exclusion suivants et les modèles qu'ils choisissent, avec leur potentiel et leurs limites :

- ***Le modèle d'adaptation*** : ce modèle renvoie au processus d'interaction entre l'individu et son milieu social (De Rudder, 1995, cité dans Legault, 2008, p.46). Ce modèle implique que l'individu migrant change son comportement et ses attitudes en vue de s'insérer dans le nouveau milieu social.

Dans le cadre de notre recherche, on retiendra que l'adaptation s'effectue de manière différente au sein d'une même famille, par exemple, les enfants immigrants s'adaptent plus facilement que les adultes (parents, grands-parents, etc), c'est ainsi que Gratton (2009) parle d'une « adaptation en escalier » au sein des membres d'une même famille, c'est-à-dire que le niveau d'adaptation n'est pas le même pour tous au sein d'une même famille : à cet égard, il est important de noter les différents niveaux d'adaptations peuvent causer des conflits interculturels au sein d'une même famille, selon qu'il s'agit d'un système de famille ouvert ou fermé car le niveau d'adaptation au stress sera différent dans les deux cas. En effet, dans le cas de système de « famille ouverte », il y a un établissement des modes de fonctionnement qui permettent l'adaptation de chacun des membres sans compromettre, intégrité du système, la famille surmonte avec succès les périodes difficiles (Van de Sande, Beauvolk et Renault, 2002, p. 105). Tandis que dans les systèmes de « famille fermée ou rigide », les modes de fonctionnement mis en place pénalisent un ou des membres de la famille; dans ce cas, on observe des dysfonctionnements dans ces familles; ce qui rend impossible l'adaptation. De plus, il est aussi important de tenir compte des schémas intégrateurs des profils d'adaptation parentale (Bérubé, 2010, p. 200) comme cadre d'analyse



pour aiguiller l'intervention auprès de ces élèves et de leur famille : d' où la nécessité l'intervention interculturelle.

Un autre modèle parfois choisi par les élèves est le modèle d'assimilation.

- ***Le modèle d'assimilation*** : Il s'agit d'un modèle d'insertion selon lequel la politique de l'État consiste à conformer tous ses citoyens à son modèle. Ce modèle est intéressant dans la mesure où les résultats de notre recherche nous montrent que les élèves immigrants francophones sont plus aptes à se conformer au modèle d'assimilation (à défaut de) pour ne pas se sentir jugé par les autres jeunes. À cause des pressions des pairs et de la société de façon générale, ces jeunes immigrants en situation minoritaire choisissent de faire table rase de leur passé, de laisser tomber leur culture pour rebâtir une vie nouvelle dans la société d'accueil ou dans la « majorité » pour se sentir inclus dans la société et avoir un sentiment d'appartenance (« To fit in »).

Selon la recherche de Manço (1999, p. 130), « [...] nous avons constaté une meilleure insertion scolaire et moins de déviance dans le groupe des jeunes qui ont gardé les valeurs de leur culture d'origine que chez ceux qui les ont rejetées. » Il ajoute que la reconnaissance des « racines » de sa culture permet d'accéder à une plus grande ouverture vers les cultures du pays d'accueil ; cette ouverture facilite les processus cognitifs et affectifs de compréhension de deux cultures et les processus de synthèse créative qui permet une insertion réelle sans la société d'accueil sans nier sa communauté d'origine (ibid, 1999, p. 133). On retiendra cependant que le modèle d'assimilation a un l'impact négatif sur l'intégration, car « Le problème de la reconnaissance de sa propre différence est crucial aussi bien pour leur identité que pour leur intégration » (Ibid., 1999, p. 130)

Du point de vue des immigrants, selon Eberhard (2002, p. 10), on vit de manière plus ou moins harmonieuse « avec » ou « entre » deux, voire plus de cultures ; à cet égard, l'auteur nous fait remarquer que vivre « entre » n'est jamais facile. C'est une expérience individuelle et collective qui peut se révéler extrêmement traumatisante et déstructurante, ou au contraire extrêmement enrichissante selon les manières et les conditions dont elle est vécue.

Cela nous conduit naturellement à la seconde question de recherche :

2. La compétence interculturelle est-elle une nécessité incontournable pour les professionnels qui œuvrent en milieu scolaire franco-ontarien ?

#### ***4.2 LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE EST UNE NÉCESSITÉ INCONTOURNABLE POUR LES PROFESSIONNELS QUI ŒUVRENT EN MILIEU SCOLAIRE FRANCO-ONTARIEN***

La recension des écrits vient renforcer la pertinence de notre question de recherche relative à la nécessité d'avoir une formation interculturelle à cause des défis des professionnels qui œuvrent en milieu scolaire dans un contexte pluriethnique en milieu scolaire franco-ontarien.

En effet, comme travailleuse sociale en milieu scolaire franco-ontarien, on peut noter que certaines incompréhensions dans nos interventions résultent de l'incompréhension de nos visions du monde différentes de celle de notre clientèle. Par exemple, on peut dire qu'en Occident, on a tendance à croire que la vision du monde occidentale est universelle, ce qui par ailleurs peut nous amener à tomber dans le piège de l'ethnocentrisme. Ainsi, la recherche de Legault et Lafrenière (1992) vient nous sensibiliser quant à cette nouvelle réalité multiethnique dont on a besoin d'affronter quand on intervient auprès d'une clientèle multiculturelle. Toutefois, on reproche à

leur recherche d'avoir mis l'accent seulement sur l'aspect culturel en invitant les intervenants à parler de leur situation d'incompréhension.

La position du Conseil d'Europe assez claire quant à l'importance de l'interculturelle en milieu scolaire. En effet, le Conseil d'Europe affirme que l'éducation doit être résolument interculturelle :

*Les sociétés sont de plus en plus multiculturelles, et chaque culture a ses valeurs propres : l'échange est donc souhaitable, car il est considéré comme une richesse. Et l'interprétation de ces cultures, particulièrement par l'entremise de l'école, qui est une institution de base, reste le meilleur moyen de favoriser cet échange. (Legault et Fronteau, 2000, cités dans Legault et Rachédi, 2000, p. 59).*

---

Plusieurs auteurs se sont aussi prononcés par rapport à l'importance de l'interculturelle dans une société pluriethnique.

Chau (1990) nous parle de l'importance de développer une approche du service social des groupes qui répondent aux réalités culturelles des groupes ethniques. Dans ce sens, en vue de tenir compte des réalités culturelles des groupes ethniques, il importe de faire preuve de compétence interculturelle.

Sterlin et Dutheuil (2000) nous parle de l'importance d'adapter les approches quand on travaille avec des personnes qui viennent d'autres horizons culturels. De plus, il nous fait remarquer que les méthodes occidentales ne sont pas nécessairement adaptées à la clientèle immigrante.

Par ailleurs, on retiendra de cette recherche qu'il importe aux travailleurs sociaux d'intervenir auprès de leur clientèle de manière à faciliter la recherche de solutions aux difficultés qu'ils rencontrent mais aussi à documenter les difficultés rencontrées dans l'exercice de leur fonction en vue de proposer des adaptations nécessaires, pour que s'ouvrent, non seulement les

perspectives d'un travail interculturel, mais aussi qu'il y ait une coexistence pacifique de cultures différentes où on peut faire valoir un travail transculturel dans lequel chaque culture se trouve fécondée et enrichie par l'autre.

Verbrunt (2009) énumère les différents éléments en faveur d'une formation à la compétence interculturelle dont, entre autres :

- Faire face au danger de l'ethnocentrisme; en effet, en milieu scolaire franco-ontarien, on remarque une tendance à l'assimilation des jeunes immigrants africains francophones, une tendance qui résulte de la pression des pairs mais aussi de l'école en tant qu'institution qui manque de mécanismes d'appuis pour composer avec la clientèle multiculturelle et qui manque de formation nécessaire pour les aider à mieux comprendre cette clientèle. Des lors, on croit urgent que les professionnels qui œuvrent en milieu scolaire puissent être formés à la compétence interculturelle afin de faire face à l'ethnocentrisme et de promouvoir le développement d'une ouverture d'esprit et d'une reconnaissance de la culture de l'autre différent de nous.

Dans le même ordre d'idées, selon Brunel (1989, p. 86), on reproche aux programmes de formation en counseling d'être inefficaces auprès des communautés culturelles, parce qu'elle est trop ethnocentrée; il est clair que la formation à la compétence interculturelle aidera les professionnels à faire face au danger de l'ethnocentrisme.

- L'enrichissement professionnel; en effet comme l'indique Verbrunt (2009) la compétence à l'interculturelle permettra une ouverture d'esprit, une bonne communication interculturelle, la reconnaissance et la compréhension d'autrui et l'enrichissement

professionnel, car on s'ouvre à l'autre différent de nous et on accepte d'apprendre de l'autre; ce qui est aussi une clé de voûte dans l'approche interculturelle.

- La recherche de l'efficacité : pour qu'une intervention soit efficace ou réponde le mieux aux besoins de l'utilisateur, il faut que les intervenants puissent bien évaluer le problème de l'utilisateur, qu'ils puissent mieux le comprendre pour élaborer un bon plan d'intervention.

Or, il convient de noter que plusieurs des écrits nous parlent des malentendus ou d'incompréhension en intervention qui causent des chocs culturels et des éléments qui freinent une bonne intervention. Dès lors, on reconnaît que ce n'est qu'en faisant preuve de compétence en interculturelle qu'on pourra offrir une intervention mieux adaptée aux besoins de notre clientèle et une intervention qui n'est pas biaisée, donc efficace.

Rousseau (2000) croit que l'utilisation exclusive des paradigmes psychologiques de pays développés limite les interventions ; c'est ainsi qu'elle recommande d'offrir aux intervenants une formation propre à la thérapie transculturelle où seront considérées les expériences traumatiques (Rousseau, 2008, citée dans Legault et Raché, 2008, p. 264).

#### **4.2.1 Les chocs culturels**

Les résultats de notre recherche nous révèlent que les défis auxquels font face les élèves immigrants francophones africains, leurs parents et les travailleurs sociaux en milieu scolaire sont intimement liés à la différence culturelle ; dans ce cas, la notion de culture telle que décrite par Kalpana Das (2007) nous semble intéressante dans le cadre de notre recherche; en effet, la métaphore de l'arbre de Kalpana (2007) représente toute culture comme un arbre;

- Les branches sont ses parties les plus visibles et représentent le niveau morphologique; il est nécessaire de noter que ce niveau peut être changé assez rapidement et assez facilement ; par exemple; certaines habitudes, utilisation d'objets comme la technologie moderne (Kalpana, 2007; cité dans Eb
- La structure de l'arbre est le tronc qui représente le niveau structurel culture ; elle représente la structure de la famille, les structures sociales, éducatives, juridiques, politiques, etc..., qui peuvent s'adapter aux structures données mais de façon plus lentement.
- La base de l'arbre sont ses racines qui représentent le niveau mythique ; celle-ci correspond à la vision du monde sous-jacente, qui donne ultimement un sens à la vie; dans ce cas, il est essentiel aux intervenants de pouvoir comprendre que la vision du monde des élèves immigrants francophones africains est différentes de la leur, d'essayer de comprendre le sens que ces élèves donnent à leur vision du monde, et de noter que la manière de vivre en société, d'agir individuellement ou collectivement est toujours profondément marquée par sa vision du monde.

Enfin, il serait important de noter la citation de Robert Vachon (1995, p. 59) :

*Au cœur de l'arbre de toute culture, il y a une matrice (les racines) qui ne change pas aussi facilement que ses caractères morphologiques (le feuillage) et structurel (le tronc); en effet la matrice mythique (son véhicule ; la foi) peut se maintenir - parfois au cours de millénaires - alors que des idéologies et les pratiques se multiplient, changent, se transforment constamment à partir d'influences soit intérieures, soit extérieures à ladite culture. Ces changements visibles peuvent parfois donner à penser qu'une culture aie disparue parce que plusieurs de ses formes externes, ses idéologies ou même certaines de ses croyances ou convictions intimes ne soient plus les mêmes. ( ...) Tout comme la réalité n'est pas donnée une fois pour toutes, mais se crée elle-même constamment, ainsi en est-il*

À cet égard, dans le cadre de notre recherche, il serait essentiel que les travailleurs sociaux puissent prendre en considération ces différents niveaux de culture qui peuvent expliquer la manière de penser de ces élèves immigrants et de reconnaître cet horizon du pluralisme pour la mise en forme de notre vivre ensemble.

Par ailleurs, il serait aussi important pour les travailleurs sociaux de ne pas tomber dans le piège du mythe occidental moderne qui « valorise l'unité voire l'uniformité, comme fondement et cadre d'une « société ordonnée » car malgré le fait que ces élèves partagent certains défis dans la société d'accueil, uniformiser l'intervention auprès de ces élèves serait une erreur grossière.

- Le modèle d'intégration est aussi important dans le cadre de notre recherche car il permet de comprendre que le processus d'intégration est linéaire et varie en fonction des acquis et des vécus antérieurs. Dans ce cas, les travailleurs sociaux sont amenés à analyser le processus d'intégration, en tenant compte de l'aspect multidimensionnel de leur client (par exemple, le parcours migratoire, les modèles d'insertion ou les modèles d'exclusion, etc...) qui sont autant des mécanismes qui ont un impact sur le modèle d'intégration.
- Le modèle d'acculturation : ce modèle est aussi important dans le cadre de notre recherche car, selon Abou (1988), il nous permet de comprendre les interférences culturelles que les immigrés et leurs enfants subissent à tous les niveaux ; que ce soient le niveau d'adaptation, le niveau d'intégration qui résulte de la confrontation constante de leur culture d'origine avec celle de la société d'accueil.

Il s'avère nécessaire de noter les mécanismes d'insertion dont entre autres les processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation sont nécessaires dans la compréhension du trajectoire des nouveaux immigrants. De plus, on retiendra que l'adaptation, l'intégration et l'acculturation sont des processus qui vont de pair; l'adaptation est un processus qui repose sur l'action de la personne, l'intégration est un processus qui est plutôt le fait de la société hôte et l'acculturation relève à la fois de l'action de la personne et de la société hôte, interventions menées dans le cadre d'efforts conjugués de pénétration réciproque. Ainsi, selon Legault et Rachédi (2008, p. 63), on peut dire que l'individu s'adapte et s'insère, alors que la société s'ajuste et s'intègre.

Tout bien considéré, compte tenu des résultats de notre recherche, on ne peut que confirmer que la compétence interculturelle en milieu scolaire est une nécessité incontournable en vue de faciliter l'intégration scolaire des élèves immigrants africains francophones qui fréquentent les écoles franco-ontariennes.

#### **4.2.2 Les défis de communication des professionnels : être à l'écoute de l'Autre**

Il ressort des recherches consultées que plusieurs éléments ont besoin d'être pris en considération quand on intervient auprès d'une clientèle multiethnique. Parmi ces éléments, on notera entre autres, la reconnaissance et la compréhension de l'Univers d'autrui, qui selon Cohen-Émerique (1993) consiste à prendre le temps de s'informer, d'écouter l'Autre différent de nous, afin de promouvoir une véritable communication interculturelle, en partant de son point de vue. Cela permettra aux intervenants de comprendre ou de réaliser qu'ils ne sont pas les seuls détenteurs de connaissance et par conséquent d'aider l'Autre différent de nous à se réapproprier son pouvoir et de l'amener à nous faire découvrir son propre univers dont il est le seul expert. De plus, la même



auteure reconnaît que dans une situation interculturelle, il faut faire preuve de négociation et de médiation afin d'assurer un échange qui aboutirait à un accord entre deux parties culturellement opposées.

On retiendra donc de Cohen-Émerique l'importance d'un échange, d'un compris pour trouver un juste milieu où il est essentiel de « cerner les limites au-delà desquelles chacun des protagonistes ne peut aller, soit parce qu'il perd son identité, soit parce qu'il se marginalise par rapport à son groupe ou se met en faute par rapport à sa mission professionnelle » (Cohen-Émerique, 1993, p. 82).

Par ailleurs, compte tenu de mon expérience professionnelle en tant que travailleuse sociale en milieu scolaire franco-ontarien, je sais à quel point il est important de faire preuve de flexibilité, d'ouverture d'esprit de créativité, en essayant de trouver un sens et non d'en créer un à défaut de ne pas comprendre l'autre différent de nous, ce qui par ailleurs, nous aidera à ne pas tomber dans un des mécanismes d'exclusion dont les préjugés ou les stéréotypes. En ce sens, nous rejoignons les idées de Camilleri qui met aussi l'accent sur la nécessité d'une approche interculturelle en milieu scolaire, afin de mieux répondre aux besoins des étudiants.

Toutefois, la reconnaissance et la compréhension des différences et la promotion d'une communication interculturelle ne sauraient se faire sans tenir compte de la multidimensionnalité de l'Autre différent de nous.

#### **4.2.3 La formation interculturelle pour comprendre le client dans sa multidimensionnalité**

Jacquet et Gérin-Lajoie (2008) nous parlent du manque de formation et d'outils au sein de l'école pour faire face aux différents défis des élèves immigrants francophones minoritaires. À cela s'ajoute-le manque de stratégies pour composer avec la clientèle pluriethnique de l'école, ce qui souligne la pertinence de notre recherche dont un des objectifs est de combler ces lacunes dans le système scolaire franco-ontarien.

C'est pour cela que l'aspect multidimensionnel du client dont parle Roy (1993), s'est avéré très pertinent pour notre recherche, car il souligne à quel point le danger de la « myopie culturelle et institutionnelle » guette les professionnels et que seule une approche et des formations adaptées pourront leur permettre de relever ce défi. Le culturagramme de Bals (2007, p. 52) permet de voir les diverses facettes de la personne et à quel point chacune d'elle est importante.

Dans le même ordre d'idées, la perspective interactionniste d'Abdallah-Pratceille a établi un protocole qui se base sur des éléments que l'on juge importants dans une rencontre interculturelle dont, entre autres, la théorie de la communication et, plus particulièrement, la communication interculturelle où l'on porte une attention particulière non seulement au message, mais aussi aux locuteurs eux-mêmes avec leurs valeurs et leurs contextes respectifs (Roy, 1993, p. 145-152).

En effet, tout comme Roy (1993) et Bals (2007), on reconnaît la place importante du locuteur en communication tout comme l'importance de tenir compte des cadres de référence du locuteur et du client, de leurs filtres respectifs, de leurs définitions respectives du problème, ainsi que de leurs zones de fragilisation respectives, en vue d'aboutir à une démarche de décentration et de

pénétration du cadre de référence de l'autre, qui tous sont de concepts clés de l'approche interculturelle, qui constitue la base de notre cadre théorique.

De même, selon Van de Sande, Beauvolks et Renault (2000), parmi les défis majeurs des professionnels qui œuvrent en milieu scolaire, on citera entre autres les chocs culturels, l'opposition entre la vision du monde occidental (individualisme) et celle du monde non-occidental (collectivisme), les modes différents d'éducation, le jugement de valeur selon la perception de rapports inégalitaires entre hommes-femmes et la notion différente de la famille, ce qui est également mentionné par Legault et Lafrenière (1992) qui nous parlent de ces difficultés que la rencontre interculturelle occasionne aux intervenantes ainsi que les différentes situations d'incompréhensions dans la rencontre interculturelle, ajoutant la conception de la santé physique et mentale.

Pour relever ces multiples défis, il est aussi important de noter qu'aussi longtemps que l'importance de la formation interculturelle ne sera reconnue, et que les compétences en la matière ne seront pas acquises, les interventions de ces professionnels ne seront pas adéquates et les clients pourront même les percevoir comme dangereuses pour leur intégrité personnelle et familiale. Notons aussi que la nécessité de respecter les valeurs des clients et de ne pas imposer les nôtres fait partie du « Code de Déontologie des travailleurs sociaux et des techniciens en travail social de l'Ontario » et le « Manuel des Normes d'exercice »<sup>14</sup>.

Abdallah-Pretceille (1985, citée dans Cohen-Emerique, 2000, p.171) réaffirme ce point lorsqu'elle affirme que l'intervention interculturelle implique « [...] des différences de statuts, car

---

<sup>14</sup> Articles 1.4., 1.5 et 1.6. , 2.2.9.

les cultures s'inscrivent toujours dans l'histoire, dans l'économie et dans la politique, ce qui complexifie beaucoup l'interaction. »

L'aspect de rapport de pouvoir est important à analyser surtout que les travailleurs sociaux doivent en tenir compte dans leur intervention. Or, il est important de noter que le milieu scolaire dans lequel œuvrent les travailleurs sociaux est loin d'être neutre dans la mesure où « [...] il est régi par des normes et des règles visant à faire rayonner les valeurs de la société dominante et assurer la pérennité de l'institution » (Benoît, 2012, p. 73).

Par ailleurs, plusieurs auteurs dont entre autres Parazelli (2009), Cohen-Émerique (2011), Potvin et McAndrew (2006, dans Thésée, G. et al., 2010, p. 163) constatent que peu d'attention est portée aux facteurs systémiques et aux statuts majoritaires/minoritaires chez les travailleurs sociaux et les autres intervenants scolaires (Benoît, 2012, p. 73).

- ***Le modèle multiculturel*** : Il s'agit d'un modèle d'insertion qui consiste à accepter la coexistence de diverses cultures. Selon Eberhard (2002, p. 10), du point de vue étatique, on reconnaît la coexistence de diverses communautés culturelles. L'espace culturel et la citoyenneté sont pensés comme multiculturels. Encore faut-il ajouter que le multiculturalisme est reconnu dans la Charte des Droites et Liberté des personnes, dans son article 15. De plus, dans les lignes directrices pour une pratique à la déontologie (2005, p. 4) de l'association canadienne des travailleuses et des travailleurs sociaux, le point 1.2 de son article prône pour une sensibilisation aux réalités culturelles.

Cet article du code de déontologie (2008) implique que les travailleurs sociaux adaptent leurs approches en vue de répondre aux besoins de leurs clients.

Pour ce faire, Herberg et Herberg (1995, cités dans Van de Sande, Beauvolks et Renault, 2002, p. 136), les travailleurs sociaux sont encouragés à faire preuve de sensibilisation de la culture de l'autre, ce qui leur demande de prendre conscience de leur propre culture et des valeurs ainsi que des traditions sous-jacentes, car à défaut de cette sensibilisation, ils risquent sans le savoir, d'imposer ses propres valeurs à son client. Comme l'expliquent ces auteurs, « Ce n'est qu'une fois qu'on est conscient de sa propre culture et de celle du client, qu'on est en mesure d'aider ce dernier » (Herberg et Herberg, 1995, cités dans Van de Sande, Beauvolks et Renault, 2002, p. 136).

En plus de la sensibilisation à une autre culture, selon Herberg et Herberg (1995, cités dans Van de Sande, Beauvolks et Renault, 2002), le travailleur social doit comprendre que chaque client est unique par rapport à la façon dont il s'adapte à la culture dominante et par rapport au temps nécessaire à l'adaptation. En effet, des immigrants peuvent être bien intégrés après une génération, tandis que d'autres ne le seront qu'à la deuxième ou à la troisième génération. À cet égard, il importe par exemple pour un travailleur social d'accepter que même après deux générations, un membre d'une minorité culturelle puisse encore privilégier la religion, les tendances politiques, la langue, les traditions de sa culture d'origine (Ibid, p. 137). Toutefois, les mêmes auteurs reconnaissent qu'il est possible que le travailleur social perçoive cette identification à la culture d'origine comme une barrière à l'intégration à la culture dominante. Dans ce cas, les auteurs pensent que le travailleur social aura donc besoin d'une formation spéciale pour comprendre le processus d'intégration et être capable d'intervenir de façon efficace (Ibid, p. 137) ; ce qui nous ramène à souligner encore une fois, l'importance de la formation à la compétence interculturelle.

Enfin, on pourrait aussi ajouter les chocs culturels dans le travail d'intervention auprès des élèves immigrants; ces chocs culturels résultent du manque de compétences culturelles de la part des travailleurs sociaux et de l'école en tant qu'institution.

Enfin, il s'avère nécessaire de noter que ces différents défis auxquels font face les professionnels en milieu scolaire dans l'exercice de leur fonction nous conduit à confirmer l'importance pour les travailleurs sociaux en milieu scolaire de recourir à l'approche interculturelle pour faire face aux différents défis auxquels font face les travailleurs sociaux dans l'exercice de leur fonction et de faciliter une bonne intégration scolaire des élèves immigrants francophones africains.

Quoiqu'on reconnaisse l'importance de l'approche interculturelle, on admet aussi que cette approche a des fondements limitatifs qui s'expliquent par le fait que « il ne suffit pas, avec la meilleure volonté du monde, de se dire : « je vais m'adapter aux valeurs de ce client qui vient d'ailleurs » ou même : « je dois comprendre sa culture et m'efforcer de penser comme lui » mais « [...] pour construire l'espace clinique, il faut d'abord retrouver les bonnes pièces, ensuite comprendre le plan, et enfin, savoir utiliser les attaches » (Bélanger, 2002).

En effet, on reconnaît que pour construire un espace clinique, il faut comprendre le vécu de son client, sa définition du problème pour comprendre ses besoins et mieux intervenir; d'où la compréhension de sa culture et de ses valeurs ne saurait suffire à elle seule sans la prise en compte du contexte social et environnemental du client.

De même, Cohen-Émerique nous parle des fondements limitatifs de l'approche interculturelle dont entre autres;

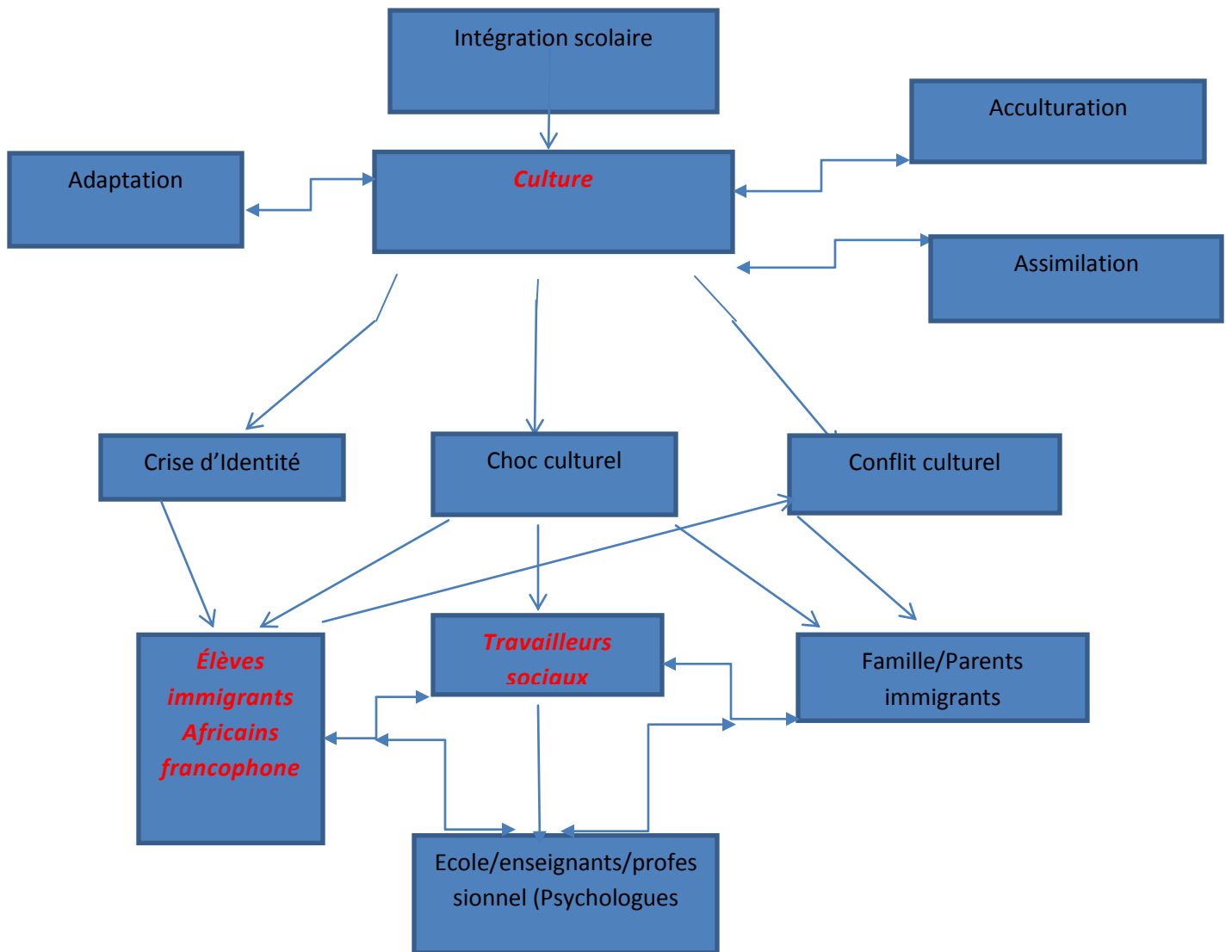
- Les limites d'ordre culturel (Cohen-Émerique, 1993)

- Les limites d'ordre institutionnel (Sterlin, 1987)
- Selon Bérubé (2010, p. 11), certaines limites de l'approche interculturelle sont, entre autres;  
« [...] s'intéresser plus aux échanges et communications culturels qu'aux facteurs d'inégalité culturelle.

Enfin, on peut se permettre de dire que ces différents résultats de notre recherche sont pertinents car ils sont applicables aux élèves immigrants francophones africains qui fréquentent le système scolaire franco-ontarien et qu'ils nous aident à mieux comprendre leur réalité de vie.

Quant aux défis des professionnels en milieu scolaire franco-ontarien, on peut les résumer de manière suivante (Schéma 3, carte conceptuelle) :

Schéma 3 : Carte conceptuelle





## **CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS**

L'objectif de ce mémoire était de sensibiliser les professionnels qui interviennent dans les écoles de la nécessité incontournable de développer des compétences interculturelles en milieu franco-ontarien. De plus, cette recherche visait à offrir aux professionnels en milieu scolaire une meilleure connaissance sur les défis des élèves francophones immigrants africains, afin qu'ils puissent développer leur savoir, leur savoir-être et leur savoir-faire dans l'exercice de leur profession en contexte multiculturel.

Ainsi, notre affirmation de départ était que la compétence interculturelle en milieu scolaire était une nécessité incontournable en vue de faciliter l'intégration scolaire des élèves immigrants africains francophones qui fréquentaient les écoles franco-ontariennes, étant donné les besoins et les défis auxquels ils font face.

Par ailleurs, la pertinence théorique ou pratique de cette recherche était de chercher à mieux comprendre le vécu des élèves immigrants francophones d'origine africaine, une population vulnérable qui n'avait pas encore été étudiée. En effet, il est nécessaire d'indiquer que malgré le fait qu'en Ontario, 37% de la population immigrante sont des jeunes (Statistique Canada, 2013), il y a peu ou presque pas de recherches faites par rapport aux jeunes immigrants africains francophones de l'Ontario, d'où l'importance et la pertinence de notre recherche.

Quant à sa pertinence scientifique, elle est confirmée par les résultats et justifiée par les recommandations qui en découlent et qui pourront non seulement servir de base à des recherches ultérieures, mais aussi et surtout être utilisées par les travailleurs sociaux, les enseignants ou les intervenants sociaux qui œuvrent en milieu scolaire franco-ontarien.

Enfin, à partir des résultats de notre recherche, nous pouvons faire des recommandations qui aideront les travailleurs sociaux qui œuvrent en milieu scolaire franco-ontarien à mieux intervenir auprès des élèves immigrants africains francophones tout en facilitant leur intégration scolaire.

Pour faire face à la situation de vie complexe des élèves immigrants africains francophones, on reconnaît aussi, l'importance de faire preuve de créativité.

***De la complexité à la créativité : Un savoir, un Savoir-faire et un Savoir-être adapté aux réalités des élèves immigrants africains francophones en milieu scolaire***

«Venir d'ailleurs »... n'est-ce pas un avantage pour créer son monde dans le Monde ? (Manço, 1999).

D'autre part, au point de vue pratique, dans le cadre de cette recherche, nous recommandons ce qui suit :

**Le savoir :** Tel que mentionné dans nos paragraphes précédents, l'histoire est un important marqueur identitaire pour les familles réfugiées, et sa transmission influence les stratégies d'insertion que ces familles mettent de l'avant. Promouvoir l'histoire et l'importance de sa transmission peut ainsi s'inscrire dans l'élaboration d'une intervention dans les écoles.

**Le savoir-faire :** « [...] le livre peut être utilisé comme un soutien au récit des histoires des réfugiés, histoires difficiles, certes, mais qui portent l'empreinte de grandes forces développées dans l'adversité. Ainsi, dans notre cadre de recherche, on propose de prendre comme point de référence le roman *Lettre à Madeleine* de Marie-Danielle Croteau (2000) et l'intervention menée

par la RIFE (Rencontre Interculturelle des Familles de l'Estrie) dans une école secondaire (Legault et Rachédi, 2008, p. 265).

***Le savoir-être*** : On propose de mettre l'accent sur l'aspect affectif tout en se basant sur l'expérience de vie des élèves immigrants francophones africains. Ainsi, la travailleuse sociale serait encouragée à reconnaître les valeurs de sa propre culture, les différences qui existent entre celles-ci et celles des élèves immigrants de différentes cultures. Du reste, tel que mentionné par Legault (2008) dans nos passages précédents, il serait essentiel que les travailleurs sociaux ou intervenants sociaux puissent avoir une compréhension de sa culture par l'intérieur, une prise de conscience du rôle et de l'influence de sa culture sur ses modes de pensée, ses attitudes et ses comportements.

Enfin, quand Winnicott parle des immigrants, il parle d'une « Capacité d'être partout chez soi »; on reconnaît que c'est en adaptant notre savoir, notre savoir-faire et notre savoir-être que les professionnels pourront mieux répondre aux besoins des élèves immigrants francophones en milieu scolaire pour que ces derniers développent cette « Capacité d'être partout chez soi ! », tout en développant un sentiment d'inclusion et d'appartenance quitte à reconnaître que « Venir d'ailleurs est un avantage pour créer son monde dans le Monde ! » (Manço, 1999).

D'autre part, on reconnaît que, pour permettre l'intégration des immigrants, la promotion de l'approche interculturelle doit être faite au sein des différentes institutions. En effet, si toutes institutions fonctionnent en système ethnocentrique, alors il importe qu'il y ait une réévaluation au sein de ces institutions pour instaurer des nouveaux systèmes plus adaptatifs et qui répondent le mieux aux besoins des immigrants. Pour ce faire, au point de vue théorique, dans le cadre de notre recherche, à la lumière des idées de Kalpana Das (2007) on propose ce qui suit :

- **Un changement d'attitude**

Il importe que les institutions intègrent une sensibilité interculturelle; dans ce cas, il est nécessaire de fournir un véritable effort de prises en compte des différences culturelles depuis l'accueil jusqu'au pouvoir décisionnel.

Il est aussi nécessaire de valoriser la dialogue interculturel dans les services publics; ce qui implique le besoin d'une formation à la compétence interculturelle au sein de ces différentes institutions. De plus, comme « tout dialogue est potentiellement porteur de crise » (Kalpana, 2007), il importe de valoriser le rôle et le statut des « médiateurs interculturels » et des agents de « facilitation du dialogue »; d'où, selon Kalpana (2007; cité dans Eberhard, p.11) la nécessité des passeurs importants pour reconnaître les points de rencontre et de blocages et donner un cadre pacifié au dialogue.

- **Valoriser un interculturel qui dépasse le bi-culturel;**

Il est de coutume que les médiateurs soient spécialisés dans la médiation entre deux cultures, à savoir la culture étatique et celle de l'immigré(e). Toutefois, dans le cadre de notre recherche, on reconnaît l'importance de promouvoir l'interculturel du « moi et de l'autre », en introduisant un « tiers » à travers la reconnaissance « l'interculturel, c'est la reconnaissance d'un pluralisme plus fondamental et plus large, d'un horizon plus large de pluralisme et d'interculturalisme que nous partageons tous qui est la clef pour sortir des dichotomes « soi – autre » (Kalpana, 2007 cité dans Eberhard. 2002, p. 12)

- Reconnaître les limites de l'institution et la richesse des savoirs et savoir-faire communautaires :

Il importe de reconnaître que les institutions, les services sociaux ne pourront jamais entièrement prendre en charge les besoins de tous les citoyens (Kalpana, 2007, p. 12). Pour ce faire, il est nécessaire de valoriser les services communautaires qui ont leurs propres structures de soutien et d'entraide, tout en réfléchissant à l'articulation de ces services avec ceux de l'État; dans ce sens, il est primordial veiller à ce que ces services communautaires ne prennent pas la forme moderne institutionnalisée; ex; solidarités familiales, communautaires, religieuse, etc. (Ibid, p. 12).

- Éviter la politisation des enjeux en reconnaissant la complexité des situations :

À un certain niveau, tout enjeu est évidemment politique. Le projet d'une société interculturelle est lui-même un choix politique. Il faut cependant veiller à ne pas surpolitiser les questions de la différence culturelle. Comme c'est une question très profonde au niveau personnel, intime, tant qu'au niveau collectif, il est très facile de tomber dans les approches passionnelles. Il est donc d'autant plus important dans ce domaine de tenter de réunir les conditions, pas toujours faciles, pour l'émergence de dialogue permettant une connaissance et une reconnaissance de soi et de l'autre; ce qui est une condition *sine qua non* pour l'émergence de projets de société véritablement pluralistes et interculturels. [...] éviter la politisation hâtive nécessite de se familiariser avec les problèmes et d'en accepter la complexité... c'est aussi une base pour commencer à faire la politique « autrement » (Kalpana, 2007, cité dans Eberhard, 2002, p. 13).

- La complexité des situations et la durée et l'engagement personnel des acteurs dans les dialogues interculturels nécessite **de revaloriser la responsabilité des acteurs** :

On pourrait s'inspirer des droits traditionnellement africains, ce qui est important n'est pas de légiférer pour le futur en tentant de prévoir toutes les situations, mais de transmettre des manières d'aborder les questions du *vivre ensemble* et la construction de consensus des situations de plus en plus marquées par le pluralisme. [...] du dialogue interculturel dans les politiques publiques et les services sociaux devrait contribuer à l'émergence de cultures de Paix qui ne s'imposerait pas malgré nos différences, mais bâtiraient sur eux (Eberhard, 2002, p. 13).

Notre recherche débouche également sur d'autres pistes d'explorations très stimulantes. Ainsi, plusieurs nouvelles pistes de recherche seraient à explorer, nous en suggérons trois ;

- Quels sont les besoins de formation ou les besoins formatifs liés à la prise en compte de la dimension interculturelle dans la formation des professionnels en milieu scolaire franco-ontarien ?
- Quel serait le contenu de la formation à l'interculturel et qui devrait être formé à l'interculturelle en milieu scolaire franco-ontarien ?
- Quelle est la relation entre la crise identitaire et la compétence interculturelle ?
- Effectuer une recherche sur le parcours des élèves immigrants africains francophones victimes de génocide afin d'outiller les travailleurs sociaux ?

## BIBLIOGRAPHIE

- Altlay, A. Manço (1999). Compétences Interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques. Paris : *Le Harmattan*, p.42.
- Anells M (1996). *Grounded theory method: Philosophical perspectives, paradigm of inquiry, and postmodernism*. *Qualitative Health Research*, 6(3), 379. [En ligne]. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9609226919&lang=fr&site=ehost-live> [archive]. (Page consultée le 14 mai 2015)
- Azzam, Amin (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires. *Alterstice : Revue internationale de la Recherche interculturelle*, vol.2, n 2, 103-116.
- Bals, Myriam ; Andonian, Hripsime ; Lapalme, Josée et Isabelle Chaussé (2007). *N'ayez plus peur de la théorie ! : Apprenez-la facilement avec des études des cas*. Ottawa : Baico.
- Bélanger, Mario (2002). L'intervention interculturelle : une recherche de sens et un travail du sens. *Service social*, vol. 49, n° 1, p. 70-93.
- Bilodeau, Guy (1993). Méthodologie de l'intervention sociale et interculturalité. *Service Social*, 42(1), 25-48.
- Benoît, Rachelle (2012). *Le travail social scolaire : regards sur les stratégies d'intervention développées en contexte interculturel*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la Maîtrise en Service Social. Université du Québec à Montréal. Services des Bibliothèques., p.73.]
- Bérubé, Louise (2010). *Parents d'ici, Parents d'ailleurs. Dynamique d'adaptation dur rôle parental chez les immigrants*. Presses de l'université du Québec, p. 200-201.
- Bouche-Florin, Skandrani et Moro (2007). La construction identitaire chez l'adolescent de parents migrants. Analyse croisée du processus identitaire. *Santé mentale au Québec*, vol. 32, n° 1, p. 213-227.
- Boulebsol, Carol (comp.). Le rôle de la culture dans la santé mentale et son traitement. (Toronto, 13 mars 2014). Toronto : Regroupement des intervenantes et intervenants francophones en santé et en services sociaux de l'Ontario. [En ligne]. <http://www.rifssso.ca/> (Page consultée le 24 mars, 2015).
- Brunel, Marie-Luce (1989). L'empathie en counseling interculturel. *Santé mentale au Québec*, Vol. 14, n°1, 1989, p.81-94
- Camilleri, Carmel. (1985). Anthropologie culturelle et éducation. Paris: *Unesco-Delachaux & Niestlé*.

- Carl E. James (2003). *Seeing Ourselves. Exploring race, ethnicity and culture* (3rd edition). Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc.
- Chau L., Kenneth. (1990). «Dynamique culturelle et service social des groupes. Pratiques cliniques en milieu multiculturel» *Service social*, vol. 39, n° 1, 1990, p. 27-40.
- Cohen-Émerique, Margalit (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé Mentale au Québec*, 18(1), 71-91.
- Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec (1995). *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*. Québec, Publication du Québec.
- Das, Kalpana (2007). Médiation interculturelle? *Interculture*, n°153, p5-7
- Duquette, Georges (2004). Les différentes facettes identitaires des élèves âgés de 16 ans et plus inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario. *Francophonies d'Amérique*, n° 18, p. 77-92.
- Eberhard, Christoph (2002). *Le dialogue interculturel : outil et horizon d'action pour s'ouvrir à l'altérité dans les politiques publiques et les services sociaux ?* Facultés universitaires Saint Louis, Bruxelles. [En ligne ].  
<http://www.dhdi.free.fr/recherches/horizonsinterculturels/articles/eberhardhorizontdialogue.pdf>
- (Page consultée le 7 juin 2015).
- Fronteau, Joël (2000). «*Le processus migratoire : la traversée du miroir*» dans G. Légault (Éd.), *L'intervention interculturelle*, Boucheville, Éd.Gaétan Morin.
- Glaser B (2001). *The grounded theory perspective: conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, Calif. : Sociology Press.
- Gratton, Danielle (2009). Chapitre 3 : *Comprendre les différents niveaux de la culture et leurs impacts sur le phénomène migratoire*. *L'interculturel pour tous*, p. 99-p.132
- Gouvernement du Canada - Emploi et Développement social Canada (2015) Apprentissage - Niveau de scolarité. [En ligne]. [http://mieux-etre.edsc.gc.ca/misme-iowb/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=29#M\\_5](http://mieux-etre.edsc.gc.ca/misme-iowb/.3ndic.1t.4r@-fra.jsp?iid=29#M_5) (dernière modification : 23 juin 2015), (Page consulté le 25 juin 2015)
- Gouvernement du Canada (2011). Enquête nationale auprès des ménages (ENM). Produits analytiques, 2011. Statistique Canada, 2011. [En ligne]. <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fra.cfm>. (Page consultée le 6 février 2015)
- Immigration Canada (2013). Canada – Résidents permanents selon la province ou le territoire et la région urbaine, 2009-2013.<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2013-preliminaire/02.asp>



- Immigration et Citoyenneté (2002). Canada -*Loi sur la protection des immigrants et des réfugiés, 2002*. [En ligne]. <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/i-2.5/page-1.html#h-2> (Page consultée le 4 février 2015)
- IRIS (Institut de recherche et d'information socio-économique) (2012). *L'intégration des immigrants et immigrantes du Québec* ; Note socio-économique novembre 2012.
- Jacquet, Marianne et Diane Gérin-Lajoie (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, p. 25-43.
- Kanouté, Fasal et Gina Lafortune (2011). *L'intégration des familles d'origine immigrante. Les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal. 179p.
- Kenneth.L.Chau (1990). Dynamique culturelle et service social des groupes. Pratiques cliniques en milieux multiculturels. *Service social*, vo.39, no1, p.27-40
- Kérisit, Michèle (1998). Les défis de l'intervention interculturelle en milieu minoritaire de langue française en Ontario. *Reflets : Revue Ontaroise d'Intervention Sociale et Communautaire*, 4(1), 75-99.
- Khun, Thomas.S. (1972). La structure des révolutions scientifiques. Paris : *Flammarion éditeur*.
- Kula-Kim, Céline (2000). Les Africaines en situation interculturelle. Paris : *Le Harmattan*, p.96
- La Charte Canadienne des Droits et Libertés. *Lois Constitutionnelles de 1982, Section 27*.  
[En ligne]. <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html> (Page consultée le 23 mai 2015)
- Lacourse, Marie- Thérèse (2005). Famille et société. Les Éditions de la Chenelière Inc, Montréal (Québec), p.273.
- Lamarée. A. et Valle. B (1991). La recherche en communication : un élément de méthodologie, *Presse de l'Université du Québec*, p.170.
- Legault, Gisèle et Myriam Lafrenière (1992). *Situations d'incompréhensions interculturelles dans les services sociaux : Problématique*. Santé Mentale Au Québec, 17(2), 113-131.
- Legault, Gisèle (2000) (sous la direction de). *L'intervention interculturelle*. Gaëtan Morin éditeur, Montréal (Québec), 364 p.
- Legault Gisèle et Rachédi Lilyane (2008) (sous la direction de). *L'intervention interculturelle*. Les Éditions de la Chenelière Inc.

- Legault Gisèle , Renée Bourque et Ghislaine Roy (2008). Chapitre 8 : « Une grille des valeurs et des croyances appliquée à des difficultés d'intervention » dans l'Intervention interculturelle, p.208.
- Madibbo, A. et J. Maury (2001). L'immigration et la communauté franco-torontoise : le cas des jeunes. *Francophonies d'Amérique*, n° 12, p. 113-122.
- Matanga, John Lungila (2007). *La construction imaginaire de la réalité du Congo à travers les médias congolais*. Mémoire online, Communication et Journalisme.-Université de Kinshasa-Licence 2007. [En ligne]. [http://www.memoireonline.com/12/07/732/m\\_construction-imaginaire-realite-congo-medias41.html](http://www.memoireonline.com/12/07/732/m_construction-imaginaire-realite-congo-medias41.html) (Page consulté le 5 mai 2015)
- Mianda, Gertrude (1998). Les défis de l'intégration des nouveaux arrivants francophones en Ontario-Entrevue avec Antoine Dérose ». *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 4, n° 1, 1998, p. 20-31.
- Mongeau, Pierre (2011). *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Côté Jeans & Côté Tenue de soirée. Québec : Presse de l'Université du Québec, 143p.
- Mujawamariya, Donatille (2000). « Ils ne peuvent pas enseigner dans nos écoles : le dilemme des étudiants-maîtres des minorités visibles nés au Canada » *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 6, n° 2, 2000, p. 41
- Olds, S. W. & D. Papalia E. (2005). Chapitre 10 : *Le développement affectif et social de l'adolescent de 11 à 20 ans* » dans Psychologie du développement humain, pp.234-253.
- Raîche, Gilles et Monique Goudreault Noël (2015). La présentation d'un article de recherche de type théorique : Synthèse des connaissances. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (2), 267-284.
- Ramdé, Jean (2007). Quelques repères pour l'intervention en contexte interculturel : Une Revue de la littérature. *Défi jeunesse*, Vol.IXV, n°1.
- Roy, Ghislaine (1993).Complexité et interculturel. *Service social*, vol. 42, n° 1, p. 145-152.
- Roy, Ghislaine (1992). Devons-nous avoir peur de l'interculturel institutionnalisé? *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 5, n° 2, p. 53-64.
- Statistique Canada (2011). Définitions, sources de données et méthodes. [En ligne].<http://www.statcan.gc.ca/concepts/definitions/immigration-03-fra.htm> (Page consultée le 6février 2015)
- Statistique Canada. Portrait de la scolarité au Canada, Recensement de 2006. Ottawa, Statistique Canada, 2008 (no. de cat. 97-560-X2006001).

- Sterlin, Carlo et François Dutheuil (2000). La pratique en contexte interculturel. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 6, n° 1, p. 141-153
- Taguief, Pierre-André (1987). *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. Paris : Éditions La Découverte, 644p.
- Tremblay, Raymond Robert et Yvan Perrier (2006). *Savoir plus : Outils et méthodes de travail intellectuel*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière Inc., 2<sup>e</sup> éd.
- Van de Sande, Adje, Beauvolks, Michel-André et Gilles Renault (2002). *Le travail Social. Théories et pratiques*. Gaetan Morin éditeur ltée. Chenelière Éducation. Montréal (Québec), p.102, p.134-p.138.
- Vatz-Laaroussi, Michèle., (2001), Le familial au coeur de l'immigration: stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France. Collection Espaces Interculturels, *Le Harmattan*, Paris, 279p.
- Verbrunt, Gilles (2009). *La question interculturelle dans le travail social* (Nouvelle édition). Paris : Éditions La Découverte, 230p.
- Vatz-Laaroussi, Michèle. 1993. Intervention et stratégies familiales en interculturel. *Service Social*, vol. 42, no1, p. 49-62.